



Investigar para acompañar el cambio educativo y social El papel de la Universidad

XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado

AUEOP 2014 Santander

Coordinadores:

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez-Hoyos
Ignacio Haya Salmón

Libro de Actas

XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado

*Investigar para acompañar el cambio educativo y social.
El papel de la Universidad*

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) -
Universidad de Cantabria

Santander, del 20 al 22 de noviembre de 2014

Facultad de Educación, Universidad de Cantabria

Adelina Calvo Salvador

Carlos Rodríguez-Hoyos

Ignacio Haya Salmón

Coordinadores

2014

Varios autores

Coordinadores: Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez-Hoyos e Ignacio Haya Salmón

1ª edición: noviembre de 2014

© Los autores

© AUFOP

© Universidad de Cantabria

Edita: AUFOP-Universidad de Cantabria

Diseño, maquetación y producción: Julia Ruiz-López;
Alumnado del 2º curso del ciclo de Diseño y Producción Editorial del IES La Albericia (Santander).
Supervisión: Rosa Fernández

ISBN-13: 978-84-697-1382-2

Depósito Legal: D.L. SA 688-2014

Impreso en España-Printed in Spain



“La política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los seres humanos se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias.”

“La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el ser humano no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio.”

Hannah Arendt, ¿Qué es la política?

Continuando con el carácter de encuentro, intercambio, discusión y crítica que ha venido caracterizando a los congresos de Formación del Profesorado promovidos por la *Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*, el congreso que tuvo lugar en Santander asumió y reconoció esta tradición, invitando a las personas participantes a pensar sobre el cambio en la educación desde su particular lugar de trabajo. El título del congreso, ***Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad***, muestra su afán por abrir un foro en el que debatir sobre el papel de la institución universitaria en el camino de la transformación de la educación y de la sociedad.

En esta ocasión quisimos dirigir la mirada indagadora hacia la propia institución universitaria, hacia quienes desarrollan tareas docentes, de investigación y gestión, tomando ese interrogante como punto de partida para pensar sobre la mejora de la educación en todos sus ámbitos. En ese sentido, consideramos que es urgente reflexionar sobre el papel que debe tener la Universidad en el escenario actual, caracterizado por la crisis económica, por la transformación (muchas veces hasta su desaparición) de lo público y por el rápido avance de las ideas conservadoras que parecen dirigirse, inexorablemente, al recorte de los derechos de ciudadanía más básicos.



El congreso se celebró como un lugar de encuentro entre profesionales de la enseñanza donde se interrogaba a la Universidad como institución, con el objetivo de dirimir cómo trabajar junto a otras instituciones docentes para favorecer, estimular, apoyar y sostener la mejora educativa y social. Sin duda, ese camino que se inicia con los otros (profesionales e instituciones) supone la creación de una identidad colectiva que debe facilitar la transformación personal, institucional y social en el horizonte de una educación y de una sociedad más participativa y democrática.

Ha sido, por lo tanto, un objetivo de este encuentro mostrar la diversidad de prácticas e investigaciones que actualmente están teniendo lugar en diferentes contextos, que comparten su sensibilidad hacia el cambio y su capacidad para reconocer la potencialidad del mismo para mejorar las condiciones de vida de la ciudadanía, sobre todo de aquellos sectores más desfavorecidos. Una mejora que va a ser entendida aquí en un doble sentido, como trayecto inacabado hacia un lugar siempre distinto del anterior pero intelectual y personalmente más rico y productivo y, en un segundo sentido, como lo que dejaremos a quienes vendrán después de nosotros, más allá de lo que por ley les corresponde.

Discutir sobre el papel de la Universidad en la sociedad actual, tomando como horizonte el trabajo con los demás en una estructura de red que favorece el intercambio y el enriquecimiento mutuo, supone ampliar la mirada y el espacio de actuación, invitando a los actores educativos a pensar qué educación queremos y para qué, más allá de las finalidades y propósitos que vienen dictados del exterior, ya sea por agentes económicos (cuyos intereses pasan en buena medida hoy desapercibidos bajo las acciones que desarrollan desde sus fundaciones y obras sociales) o políticos que, a través de la creación de leyes y decretos, tratan de regular el mundo de la educación. Supone, en definitiva, trabajar “con” frente al trabajar “sobre” que durante tantos años ha caracterizado a la investigación educativa desarrollada desde las instituciones de educación superior.



Al mismo tiempo, este encuentro quiso ser un lugar desde el que reflexionar sobre qué tipo de investigación queremos y para qué, más allá de los trabajos académicos que, durante los últimos años, están siendo apoyados por parte de las instituciones responsables de la política universitaria y que, avalados en el discurso de la calidad científica, silencian líneas de trabajo y estrategias metodológicas que tradicionalmente han posibilitado la transformación y la mejora en diferentes contextos educativos.

Con este congreso se persiguió que los profesionales de la educación pudieran compartir un espacio y un tiempo para la reflexión, en un escenario donde convergen los discursos sobre la necesidad de trabajar por una educación y una investigación más democrática y participativa. Es por ello que el congreso se dirigió a trabajadores de la enseñanza de cualquier nivel educativo, así como a estudiantes del campo de la educación. Para hacer realidad el congreso como un lugar de encuentro se mantuvo la estructura del congreso de AUFOP 2012 que se celebró en Valladolid, en el que se propusieron espacios diversos (plenarios, paneles y mesas de comunicaciones) para facilitar el diálogo y el intercambio.

Así pues, os invitamos a la lectura de estos trabajos que han formado parte de un encuentro dirigido a pensar y construir un proyecto de Universidad más atenta y comprometida con la mejora y la transformación de la realidad.

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez-Hoyos
Ignacio Haya Salmón
Coordinadores del congreso



Índice de contenido

	Pág.
Mesa 1. <i>Experiencias e investigaciones que profundizan en el ideal de la escuela democrática y participativa</i>	2
Mesa 2. <i>La influencia de los medios en la infancia y la juventud y su visibilidad en las escuelas</i>	241
Mesa 3. <i>Escuelas e investigaciones que aprenden de la diferencia y la diversidad</i>	419
Mesa 4. <i>Investigaciones y experiencias que promueven el desarrollo profesional</i>	688
Mesa 5. <i>Repensar la docencia en la universidad como agente de cambio. La Universidad comprometida con la mejora social</i>	1155
Comités del Congreso	1576



Mesa 1.

Experiencias e investigaciones que profundizan en el ideal de la escuela democrática y participativa

En esta mesa de comunicaciones se analizan y debaten algunas experiencias de investigación y práctica docente que nacen con el objetivo de democratizar las escuelas, ya sea en el ámbito del currículum, de la organización educativa o de la formación (inicial y permanente) del profesorado. Se presentan trabajos dirigidos a profundizar en el ideal de la participación en las instituciones educativas en sus múltiples formas y a través de canales diversos.



Mesa 1. Experiencias e investigaciones que profundizan en el ideal de la escuela democrática y participativa

AUTORÍA	TÍTULO
Pérez Ortega, Isabel <i>Universidad de Cantabria</i>	Educación para la ciudadanía: ¿Para qué? Reflexiones desde la sociología sobre "Educación para la ciudadanía en proyectos académicos democratizadores"
Rosano Ochoa, Santiago <i>Universidad de Cantabria</i>	Yo participo, tú participas, otra nos hace participar: La infancia y la autoría de su participación en la escuela
Ochoa Cervantes, Azucena Diez-Martínez, Evelyn. Salinas de la Vega, José Juan. <i>Observatorio de la Convivencia Escolar. Universidad Autónoma de Querétaro (México).</i>	La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en las escuelas.
Carrillo, Isabel Fatsini, Esther Feu, Jordi Simó, Núria Soler, Joan <i>Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Universidad de Vic</i>	Investigar la calidad democrática en los centros a través de experiencias educativas de participación
González Calvo, Gustavo García Martín, Noelia. <i>Universidad de Valladolid.</i>	Cambio de pensamiento de una estudiante con respecto a la educación inclusiva
Enrique Javier Díez Gutiérrez	¿Es posible una escuela democrática y participativa con la LOMCE?
Iranzo García, Pilar Barrios Arós, Charo. Tierno García, Joana. Camarero Figuerola, Marta. <i>Universitat Rovira i Virgili.</i>	Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona.
Petreñas, Cristina Gómez Zepeda, Gabriela. <i>Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.</i>	Transformación del ejercicio docente en centros de educación secundaria: análisis de dos experiencias que promueven procesos participativos y democráticos.
Lozano Estivalis, María Moliner García, Odet Traver Martí, Joan Auxiliadora Sales <i>Universitat Jaume I Castelló</i>	La escuela incluida: Del proceso de formación en los centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria
Larraz Rábanos, Natalia Vazquez Toledo, Sandra	Percepción de los futuros maestros de Educación Primaria sobre la atención a la diversidad en los centros educativos



AUTORÍA	TÍTULO
<p>García Martínez, Paula. <i>Servicio de Inspección Educativa, Asturias</i> Nieto García, José Ignacio <i>Director IES Carmen y Severo Ochoa, Luarca, Asturias.</i></p>	<p>Autoevaluación, evaluación y supervisión del plan de formación del profesorado</p>
<p>López Romalde, María Amparo <i>C.E.I.P San Xoán de Filgueira;</i> Pazos Leis, Vanessa <i>Universidad de A Coruña</i></p>	<p>La innovación hecha realidad: relatando un caso en un C.E.I.P de Ferrol</p>
<p>Toni Pérez-Portabella López <i>Dept. Estudis de Comunicació de la URV</i> Josep Sánchez <i>Cervelló Dept. d'Història de la URV</i> Mario Arias Oliva <i>Dept. De gestió d'empreses de la URV</i> Jaime Verrier Delahaie <i>Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia</i> David Dueñas <i>Dept. De gestió d'empreses (àrea de Sociologia) de la URV</i> Virginia Miravé <i>(Tècnica de Recerca) Facultat de Lletres de la URV</i> Jaume Farreras <i>Col·legi Vedruna Sagrat Cor Tarragona</i> Hugo Macías <i>Col·legi Vedruna Sagrat Cor Tarragona</i> Assumpció Castellví <i>Col·legi Vedruna Sagrat Cor Tarragona</i> Roser Manresa <i>Col·legi Vedruna Sagrat Cor Tarragona</i> Dolors Guinovart <i>Col·legi Vedruna Sagrat Cor Tarragona</i></p>	<p>"Aprender a participar y representar". Proyecto conjunto universidad - escuela</p>
<p>Aguilar Zuviri, Carlos Antonio <i>Universidad Veracruzana</i> Silva Mar, María de los Ángeles <i>Universidad Veracruzana</i> Mastachi Pérez, Marcela. <i>Universidad Veracruzana</i></p>	<p>Diseño de una estrategia para generar aprendizajes significativos en la asignatura Educación Ambiental para la Sustentabilidad del nivel secundaria.</p>
<p>Avila Sanchez, Rocio Jazmin <i>Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa</i> Anzaldúa Nájera, Blanca Aurelia <i>Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa</i> Aguilar Briones, Paula <i>Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa</i></p>	<p>Políticas educativas de inclusión social y equidad educativa en el estado de Tamaulipas, México</p>
<p>Ceballos López, Noelia <i>Universidad de Cantabria</i></p>	<p>¿Cómo podemos aumentar los espacios de participación y voz de los alumnos?. Análisis de dos proyectos de investigación en dos países: España y Reino Unido.</p>



AUTORÍA	TÍTULO
Molina Fernández, Elvira <i>CEIP León Solá</i> Villena Higuera, José Luis <i>Universidad de Granada, Campes de Melilla</i>	Oportunidades y sentido de la participación desde la infancia. Una mirada desde lo micro
Sánchez Bello, Ana <i>Universidad de A coruña</i>	Estereotipos de género e informática: una barrera para la escuela democrática y participativa
Ochoa-Aizpurua Aguirre, M ^a Begoña. Fernandez Olaskoaga, Lorea <i>Universidad del País Vasco - Escuela de Formación de Profesorado de Donostia-San Sebastián - Departamento de Didáctica y Organización Escolar.</i>	El programa "escuela 2.0" en la voz del alumnado
Magalló Albert, Isabel <i>Universidad de Valencia</i>	La participación en los consejos escolares de centro y municipales.
Esteban Alonso, Azucena <i>CEIP Pablo Saénz. Frómista (Palencia).</i>	Abriendo el aula. Experiencia de participación con familias
Becerra Gil, Isabel Rocío	El Docente que se me merece la Educación Infantil
Lozada, Yadirá <i>Universidad Nacional Abierta. Centro Local Aragua-Venezuela</i>	La Escuela Como Ente Potenciador de Transformación Social para la Promoción del Buen trato.
Arcera López, Óscar <i>Universidad de Cantabria.</i>	Un proyecto educomunicativo de radio para dar Voz al alumnado
Díaz del Ángel, Emmanuel. <i>Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México y sus retos



Educación para la ciudadanía: ¿Para qué? Reflexiones desde la sociología sobre “Educación para la ciudadanía” en proyectos académicos democratizadores

“Educación para la ciudadanía”: What for? Sociological reflections about "Education for Citizenship" in democratizing academic projects

Pérez Ortega, Isabel*. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: minervaisabel.perez@unican.es

Resumen

La idea de esta participación es examinar, con elementos que aporta la sociología de la educación, la trascendencia de considerar elementos que integran la noción de Educación para la ciudadanía en los currículos escolares; los cuales se observan como documentos oficiales que al reproducir y promover determinados valores, normas, habilidades, conductas y competencias, en forma de contenidos educativos; contribuyen por un lado, a dar forma a ciertas estructuras sociales; y por otro, al regular la interacción social, son capaces de reflejar determinadas concepciones de convivencia ciudadana y democrática. Es decir, este tipo de programas educativos establecen explícitamente un ideal de formación ciudadana y de convivencia democrática.

Por ello, en el actual contexto socioeconómico y político de expansión de desigualdades económicas y sociales, que ha derivado, entre otras, en la proliferación de profundos cuestionamientos sobre el funcionamiento de los sistemas de gobierno democráticos, se considera pertinente señalar la importancia de incluir en los programas educativos que se plantean proporcionar elementos de convivencia ciudadana y democrática; o sea, ideas y principios que constituyen la noción de Educación para la Ciudadanía

Palabras clave: *Sociología de la educación, Educación para la ciudadanía, currículo escolar, convivencia ciudadana y democrática*

Resumen en inglés

The goal of this paper is to observe, making use of the theoretical elements provided by the sociology of education, the importance of considering elements that make up the concept of Citizenship education in school curricula.

In this paper, the school curriculum is analyzed as an official document whose breed and promote certain value, standards, skills, behaviors and competencies, throwing two consequences. First, help to design certain social structures. Second, by regulating social actions, they could help to reflect certain conceptions of civic and democratic life. That is, this kind of educational programs contribute to establish an ideal of citizenship education and democratic coexistence in explicitly way.



Therefore, in the current socio-economic and political context, (characterized by the expansion of economic and social inequalities) has led to the proliferation of deep questions about the functioning of democratic systems of government. So, this paper intended to emphasize the importance of including into educational programs, those ideas and principles that integrate the notion of citizenship education.

Palabras clave en inglés: *Sociology of Education, Citizenship Education, school curriculum, civic life and democratic*

Introducción

En el contexto de globalización, desde diferentes ámbitos, cada vez más se acusan profundos cuestionamientos sobre el funcionamiento de los llamados sistemas de gobierno democrático. Al interior del campo de la educación formal se reflexiona sobre la importancia de continuar incluyendo en los programas docentes aquellos contenidos que promuevan entre los alumnos convivencia ciudadana y democrática. Por ello, en esta participación se pretende manifestar la trascendencia de promover proyectos académicos que como las asignaturas que históricamente y de forma global han sido nombradas “Educación para la Ciudadanía” buscan establecer valores de convivencia ciudadana y democrática.

Con la idea de demarcar la discusión, se establece la perspectiva de la sociología de la educación como la sistemática de que delinea el abordaje de las nociones presentes en este texto. Así, se abordará la noción de convivencia ciudadana y democrática como un proceso susceptible de ser aprendido y que involucra a más agentes de socialización además de la escuela; mientras que se sitúa la Educación para la ciudadanía como un conjunto de asignaturas que integran contenidos difundidos como discursos que reproducen, validan y promueven determinados valores, normas y conductas como parte del currículo, que al legitimar ciertos contenidos educativos, contribuyen a delinear específicas estructuras de convivencia social.

La estructura narrativa que sigue este documento comprende una breve exposición teórica de los conceptos que soportan la discusión, para luego repasar la trascendencia de incluir en el currículo escolar proyectos que explícitamente pugnen por promover ideales de formación ciudadana y de convivencia democrática, en el actual contexto de expansión de desigualdades y sociales que ha derivado el proceso de globalización económica.

Convivencia ciudadana y democrática en contextos globales

Desde finales del siglo pasado el proceso de globalización que internacionaliza los mercados financieros, entre otras consecuencias, ha transformado el proyecto histórico de gobierno liberal y socialdemócrata hacia uno neoliberal; provocando una importante modificación de los fundamentos del desarrollo nacionalista, así como el llamado “estado de bienestar” en muchas



regiones del mundo¹. Esta sección se detiene a observar los efectos de esta mundialización de las actividades económicas, en la expansión de la desigualdad social como motor de cuestionamientos hacia los planteamientos que han soportado los sistemas de gobierno democráticos².

Frente a los problemas que aquejan a las democracias en distintas sociedades (así sea en las más desarrolladas –con una larga tradición de gobierno democrático–, o en las que están en vías de desarrollo, o en las que acaban de experimentar procesos de transición), desde la ciencia política principalmente, pero también desde otros ámbitos, cada vez más se debate la pertinencia de replantear la definición empírica y largamente dominante de la democracia fuertemente vinculada a los procesos electorales y a los partidos políticos; adquiriendo centralidad un planteamiento democrático basado en principios igualitarios que permitirían garantizar las libertades y modalidades de expresión de la sociedad.

Teóricamente, el Estado de derecho, implica el imperio de la ley y el sometimiento del Estado y sus poderes (sus actuaciones) a la legalidad, pero además, exige democracia, es decir, mecanismos de representación política y de participación ciudadana. La definición de democracia de Sartori (1989) resalta la importancia de valores como la libertad, la igualdad, la tolerancia, el respeto por el pluralismo, los derechos humanos en general, la dignidad de las minorías, así como el reconocimiento de la existencia de minorías (en relación con las mayorías) y no solo la competencia electoral. Para Morlino (2005), el concepto de democracia involucra aspectos empírico y procedimental; y su análisis debe suponer la identificación de las preferencias ciudadanas. Así, la legitimación democrática consiste en el respeto de los acuerdos tomados por los actores políticos significativos y bajo ciertas reglas que normarán el juego futuro, tanto para dichos actores como la población en general. Por su parte, Dahl (1999) considera que un sistema de gobierno democrático, partirá de la igualdad política como valor principal.

Más recientemente, Ferrajoli (2001), a través de la denominada perspectiva garantista, introduce la noción de democracia sustancial fuertemente vinculada a la limitación del poder, mediante el aseguramiento (por parte de un gobierno) de los derechos de libertad y la protección de los derechos sociales. Es decir, el autor considera que el poder político estará limitado cuando el

¹ En este documento se entenderá el proceso de globalización como un fenómeno multidimensional, "(...) que trasluce un giro general en la organización de la actividad humana y un desplazamiento del poder hacia pautas transcontinentales o intrarregionales. [...] Dicho cambio puede adoptar formas distintas y seguir trayectorias diversas a través del espacio económico, político o de otra índole" (Held, 2000; 6).

² Beck (2006) considera que la globalización es un conjunto de procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios. Para este autor, la singularidad del proceso de globalización radica actualmente en la ramificación, densidad y estabilidad de las recíprocas relaciones regionales-globales empíricamente comprobables.



ciudadano sea libre y esté seguro de la satisfacción de sus necesidades primordiales (o de sus derechos sociales). Así, para este autor la democracia sustancial es el Estado de derecho garantista, ya que es un mecanismo de protección de los derechos fundamentales, al designar los límites de la actuación y omisión de un órgano de decisión en defensa de los derechos fundamentales.

Por su parte, Cortina (2003: 411-412) establece la democracia como “un proceso de construcción permanente, en búsqueda de los principios y valores que la conforman: el principio de la igualdad intrínseca de todos los miembros de la comunidad política y el principio de la autonomía personal”. Y en este mismo orden de idea se coloca el pensamiento de Pisarello (1998: 99) considera que “(...) un Estado democrático de derecho en la actualidad debe también agregar a su catálogo de derechos, la protección de las minorías étnicas, sexuales, de inmigrantes, los derechos en relación con la paz y con el medio ambiente, etcétera”. Como se observa, estas posiciones teóricas más recientes plantean, implícitamente, importantes replanteamientos a la noción de democracia. Conceden gran importancia a la idea de ciudadanía³. Asimismo, confiere gran importancia a la construcción de las comunidades nacionales a partir del reforzamiento de las sociedades civiles.

Noción de educación para la ciudadanía en el currículo escolar

Desde la sociología de la educación se otorga gran relevancia a la contextualización de la acción educativa y a las relaciones de fuerza que actúan en su entorno. Considera que la escuela es un mecanismo privilegiado para la socialización de los individuos a través del proceso de interiorización de normas externas.

Para Durkheim (1985), la educación permite interiorizar las normas sociales que contribuyen al funcionamiento de la sociedad. Por su parte, Bourdieu y Passeron (1977) establecen que los sistemas educativos, junto a otras instituciones sociales “contribuyen a perpetuar las desigualdades sociales y económica de generación en generación” (Giddens, 2006: 665). Es decir, mediante la educación formal se refuerzan “las variaciones de los valores y perspectivas culturales asimilados en los primeros años de vida; cuando los niños dejan la escuela, esta asimilación tiene como efecto limitar las posibilidades de unos y facilitar las de otros” (ídem.). Entonces, la función legitimadora del sistema escolar consiste fundamentalmente en la transmisión de determinados contenidos e informaciones, en la que predominan “las ideas de los blancos de clase media-alta, mientras que apenas se dedica atención a las de las minorías” (Kerbo, 2001: 209). Es en la escuela donde los alumnos son socializados para aceptar los valores y las instituciones dominantes de su sociedad.

³ Mouffe (1999) entiende el concepto de ciudadanía como una forma de identidad política capaz de articular las demandas de las sociedades. Bajo una interpretación radical y plural de la libertad y la igualdad. Su propuesta de desarrollar una política democrática radical, que incluya las diferentes demandas de los grupos que luchan por la extensión del principio democrático de igualdad, exige delimitar el concepto de identidad para comprender el surgimiento del conflicto, la diferencia y la contingencia en la comunidad democrática radical. Para más información, se sugiere consultar: El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.



Es importante destacar, como lo hacen Meyer y Ramírez que los puntos clave de la educación se construyen alrededor de significados estructurados, creados y modificados en los niveles nacional y mundial (2010: 8). Para estos autores: “los significados globales pueden variar en cuanto a interpretación de un sitio a otro, pero siempre ejercen su influencia, actúan como factores de estandarización y ejercen de prismas legitimadores de las aspiraciones locales de autoridad educativa” (ídem.). Así, las modificaciones del currículo escolar a través de la historia, pueden ser observadas como resultado de acuerdos a nivel internacional. En otras palabras, las categorías culturales presentes en los programas educativos son de carácter supranacional; incluso “(...) categorías curriculares, con sus representantes profesionales, se estructuran también globalmente” (Meyer y Ramírez, 2010: 9) ⁴.

La enseñanza se entiende como lo hace Blanco para quien (2004: 205), “es una actividad intencional y esa intencionalidad consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que enseña”. Mientras que en el currículo escolar, al referir un sistema de valores, normas, convenciones, sobrentendidos, prácticas diarias, rutinas y disposiciones organizativas (de los centros escolares), se materializan formalmente contenidos e instancias educativas particulares. Si a esta idea se agrega la intención de formar ciudadanos, también se ha de adherir a la escuela, la función de ayudar a los estudiantes a acceder a una cultura que les permitirá la construcción crítica de sus conocimientos y de sus experiencias. Se ha de observar el currículo escolar de Educación para la ciudadanía como un tipo de enseñanza que pretende abarcar la dimensión comunitaria de la vida; y por ello, es necesario tomar en consideración otros elementos, además de los pedagógicos. Así, al considerarlo un documento que estructura contenidos escolares específicos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje de formas de vida democráticas, es necesario incluir en su análisis factores de índole cultural y político que están en su base constitutiva.

Por tanto, en este documento se entiende que el currículo escolar de Educación para la Ciudadanía plantea un determinado tipo de convivencia ética e incluye la enseñanza del conjunto de valores de convivencia ciudadana (como por ejemplo, los procesos de diálogo, debate, toma de decisiones colegiada con vistas a la participación activa en la resolución de problemas de la vida en común, para contribuir a crear hábitos y virtudes ciudadanas). En otras palabras, es una construcción simbólica, social y política que busca la promoción de un particular aprendizaje conceptual. Anhela inspirar compromisos específicos sobre una delineada concepción de vida democrática, a través del aprendizaje de ciertas competencias que, teóricamente, permitirán a quienes las posean, insertarse en la vida social.

Al comprender diferentes procesos vivenciales, algunos de los cuales toman forma en el centro escolar y otros en la comunidad, implícitamente justifica un conjunto de prácticas políticas, sociales

⁴ La presencia de la llamada Educación para la ciudadanía en los programas educativos de muchos países, o cuando menos en las agendas de los organismos multilaterales como UNESCO, OCDE, Consejo de Europa, Organización de Estados Iberoamericanos, entre otras responde a negociaciones y a acuerdos supranacionales.



y pedagógicas; y en la práctica legítima (mediante la reproducción de específicos conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes) determinados valores. En otras palabras, dado que este tipo de aprendizaje precisa un contexto institucional en el que persista un Estado de derecho generalizado, un gobierno con división y equilibrio de poderes y que cuente con mecanismos efectivos de rendición de cuentas. Es decir, para alcanzar un efectivo proceso de aprendizaje de valores ciudadanos y democráticos es imprescindible asegurar una cultura común como derecho de la ciudadanía⁵. Es decir, “poco importa ser un ciudadano activo si no existe un ámbito en el que poder ejercer la ciudadanía de modo efectivo” (Clarke, 1999: 61; en Romero, 2012: 271). Los foros para la participación cívica pueden ser muchos y variados, por descontado, pero es necesario prestar atención a la política institucional como garante del proceso democrático.

Por todo esto, se entiende el currículo de Educación para la Ciudadanía como una construcción social y política que busca la promoción de un particular aprendizaje conceptual e involucra un conjunto de prácticas políticas, sociales y pedagógicas para la reproducción de específicos conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes y valores; que involucra diferentes procesos vivenciales, algunos de los cuales toman forma en el centro escolar y otros en la comunidad. Bolívar (2007) sostiene que no cabe considerar que se haya educado para el oficio ciudadano, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva, lo que comprende también los comportamientos y valores deseables.

REFLEXIONES FINALES

Una conducta democrática no es espontánea e irreflexiva, no es una actitud innata en el individuo, sino que los valores y normas democráticas necesitan un aprendizaje en el ámbito familiar y escolar para que el ejercicio de la ciudadanía sea consciente y maduro” (Cifuentes 2006: 18). Según Bolívar (2007: 23), “la escuela como prototipo de institución moderna es uno de los principales pilares fundamentales para la socialización e integración social –y como tal– también uno de los dispositivos fundamentales para la reproducción de las sociedades modernas”⁶. Por ello, actualmente es un mecanismo privilegiado para la socialización de los individuos “a través de un proceso de interiorización de normas externas”. Sin embargo es importante puntualizar que su sola implementación como parte de un currículo escolar, pero desarticulado de otros procesos y agencias de socialización ni engendrará un compromiso comunitario, ni inducirá a la participación política y social.

⁵ Uno de los retos de este tipo de educación radica en favorecer los mecanismos participativos y deliberativos de la ciudadanía, estableciendo una nueva forma de relación entre la sociedad civil y la clase política, entre partidos políticos, organizaciones ciudadanas y movimientos sociales; porque la construcción de un Estado democrático de derecho pasa por repensar sus instituciones y estructuras fundamentales.

⁶ La socialización, en la tradición clásica de la sociología, es un proceso por medio del cual los individuos adquieren, en la medida en que interiorizan, los principios normativos generales.



La enseñanza formal es un ejercicio de constante reproducción de las estructuras y los valores sociales; sin embargo también puede ser un foro para la crítica y la transformación de las mismas. Específicamente en el caso de proyectos académicos que pretendan la formación de ciudadanos democráticos, se ha de agregar entonces una característica más: su importancia en la formación de estudiantes a acceder a una cultura que les permitirá la construcción crítica de sus conocimientos y de sus experiencias. Torney- Purta (2001: 8), consideran que “las prácticas educativas juegan un papel importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía” Es esa misma línea Romero y Luis (2008) consideran que “la educación de la ciudadanía es inherente a, y una condición sine qua non de, una democracia digna de ese nombre” (p. 259).

Referencias Bibliográficas

- BLANCO, N. (2004). “Las intenciones educativas” en ÁNGILO, J. F. Y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe Crítica y fundamentos No. 16. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós,
- BOLIVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una signatura*. Barcelona: Graó.
- BOURDIEU P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- CIFUENTES, L. M. (2006). “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en *Tribuna del periódico El país*. 18 de septiembre.
- CORTINA, A. (editora) (2003). *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*. Madrid: Trotta.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. México.
- DURKHEIM, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: Ed. Premia.
- FERRAJOLI, L (2001). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid: Trotta
- GIDDENS, A. (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza
- HELD, D. (2000) “¿Hay que regular a globalización? La reinención de la política” en revista *Claves de la Razón Práctica*, no. 99, Madrid, enero – febrero.
- KERBO, H. (2001). *Estratificación social y desigualdad. El conflicto en clase en perspectiva histórica, comparada y global*. S. A. McGraw-Hill/
Interamericana de España
- MEYER, J.W. y RAMÍREZ, F.O. (2010): *La educación en la sociedad mundial*; Octaedro, Barcelona
- MORLINO, L. (2005). *Democracias y democratizaciones*. México: Centro de Estudios de Política Comparada.
- MOUFFE, C. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.



- PISARELLO, G. (1998). "Por un concepto exigente de Estado de derecho" en *Revista Sistema*. Número 144, mayo. Madrid.
- ROMERO, J. (2012) ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. en DE ALBA, N., GARCÍA, F., y SANTIESTEBAN, (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I Sevilla: Díada.
- _____ y LUIS, A. (2008). *El conocimiento socio-geográfico en la escuela: Las tensiones inherentes a la transmisión de cultura institucionalizada y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado*. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Vol. XII, núm. 270 (123) Universidad de Barcelona.
- SARTORI, G. (1989). *Teoría de la democracia, el debate contemporáneo*. México: Alianza Editorial.
- TORNEY-PURTA, J. et. al. (2001) "Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: civic knowledge and engagement at age fourteen." Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED452116>. Consultado en Julio de 2014.



Yo participo, tú participas, otra nos hace participar: La infancia y la autoría de su participación en la escuela

I participate, you participate, another makes us participate:
Children and the authorship of their participation in school

Rosano, Santiago*. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: luis-santiago.rosano@alumnos.unican.es

Resumen

Esta comunicación forma parte de una investigación¹ en curso que se realiza en dos escuelas de Ecuador. Lleva por título: “La participación estudiantil en la vida escolar: Estudio de caso en dos escuelas ecuatorianas”². El propósito de esta investigación cualitativa es comprender cómo se desarrolla la participación infantil en el día a día de la escuela para aportar elementos de mejora de la misma. La información elaborada en el campo se analizó en base a varias categorías y códigos. Lo que aquí se presenta son resultados en proceso de una categoría de una escuela: Idea de participación que se tiene en la escuela, tanto de las niñas y niños cuanto de las maestras³.

Por medio principalmente de entrevistas y conversaciones en grupos focales, escuchamos cómo las palabras de las niñas y niños y de las maestras se entrelazan como tejiendo un poncho. Poco a poco se forma el dibujo de una idea: más que una voz propia, la de las niñas y niños suena como eco de la voz de las maestras. Así, la participación, de la mano de la voz, es pensada desde la óptica adulta, no sólo por las maestras sino también por las niñas y niños. Participamos, dicen las niñas y niños, cuando la maestra nos hace participar. Las maestras son los sujetos de la acción y las niñas y niños los “objetos” sobre los que recae la acción. El poncho escolar va amortiguando la voz de las niñas y niños.

Palabras clave: *participación infantil, voz, autoría*

¹ Tesis doctoral dirigida por Teresa Susinos y Adelina Calvo, de la Universidad de Cantabria.

² Esta investigación se está realizando gracias al apoyo de gestión de la Universidad de Cantabria, de España; y al apoyo económico de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y de la Universidad de Cuenca, de Ecuador. Especial reconocimiento merecen las dos escuelas con las que se está llevando a cabo la investigación.

³ Cada vez que hago referencia a personas de ambos sexos, las maestras y los maestros por ejemplo, para facilitar la lectura intento hacerlo con un término genérico. Cuando no puedo lo hago en el género propio de la palabra *persona*: en femenino. De esta forma quedan incluidas todas las personas. Hago una excepción mencionando a las niñas y niños por ser las protagonistas del proceso educativo.



Resumen en inglés

This communication is part of an ongoing investigation which is carried out in two schools in Ecuador. Entitled "Student participation in school life: A case study in two Ecuadorian schools." The purpose of this qualitative research is to understand how children's participation takes place in the daily life of the school to provide improved elements of the same. The information generated in the field was analyzed based on various categories and codes. What is presented here are results in progress belonging to one categories of a school: Idea of participation is at school, both children as the teachers.

Primarily through interviews and focus group discussions, we hear how the words of the children and the teachers are intertwined like knitting a poncho. Gradually you draw an idea: more than a own voice, that of children sounds like echo of the voice of teachers. Thus, participation, along with the voice, not only for teachers, but also by children. We participate, the children say when the teacher makes us participate. Teachers are the subject of the action, and children "objects" in which the action is performed. School *poncho* is cushioning the children voice.

Palabras clave en inglés: *Child participation, voice, authorship*

Introducción

Cuando dices que estás investigando sobre la participación de las niñas y niños en la escuela, generalmente te preguntan: *¿a qué llamas participación?* o *¿participación, en qué?*, preguntas que, aunque parezcan precoces, es necesario hacérselas. Para las niñas y niños, para las maestras: ¿Qué es participar; en qué se participa; quién o quiénes la dirigen; cómo se piensa y se siente, en fin, la participación en la escuela?

En principio participar es tomar parte en algo. Pero esta explicación, no resuelve el problema: se puede tomar parte de muchas formas. Decir que hay poca o mucha participación, sin más, no dice nada. Participar puede ir desde la asistencia al centro hasta la toma de decisiones que provoquen cambios trascendentes en la escuela. Las niñas y niños que *hacen barra*⁴ al equipo de su escuela están participando; también quienes votan, aunque sea obligadamente, para elegir al Consejo Estudiantil; la niña que levanta la mano en clase; quienes trabajan en grupo, etc. Este es el problema que se aborda en esta comunicación: la concepción de la participación que tienen tanto las niñas y niños como las maestras.

Marco teórico y objeto de estudio

La investigación, en la que se enmarca esta comunicación, tiene como objeto de estudio la participación infantil en el día a día escolar. En la parte que presentamos aquí nos centramos en la concepción de esa participación, en la idea de participación que tienen las niñas y niños y las maestras. Una participación que se analiza desde dos vertientes: el significado que para las

⁴ En Ecuador *hacer barra* en un evento deportivo es animar efusivamente a un equipo o jugadora.



protagonistas tiene; y la idea de diferentes autoras que destacan que la autoría de esa participación debe recaer en las niñas y niños para ser una verdadera participación infantil.

La búsqueda de la participación en la que las estudiantes tengan el protagonismo pertinente debe tener en cuenta, nos indica Teresa Susinos (2013), una premisa: que la relación de poder entre las estudiantes y las maestras está claramente desequilibrada. Cuando los recreos callan las aulas hablan, y ahí la voz de las maestras es la que tiene más fuerza. No porque las niñas y niños no hablen, sino porque su voz puede que no sea la suya, puede que el desequilibrio mencionado provoque que la real autoría de su voz, de su participación, no sea de ellas. María Aguilar (2000: 24) ofrece elementos para observar en qué medida las intervenciones de las niñas y niños están en función de lo que ellas y ellos deciden, son sus propias intervenciones, y en qué medida están pautadas por la maestra. Recurrimos también a otras autoras que nos orientan en esta búsqueda: Jorge Castro (2009: 31) nos recuerda que la participación es un derecho que involucra el protagonismo de las niñas y niños: su opinión, decisión y acción; y Diego Pólit (2009: 8) nos explica cómo participar implica dar carácter personal a aquello en lo que se toma parte, por lo que necesariamente debe ser un tomar parte donde las niñas y niños asuman la autoría. Finalmente mencionamos a Adelina Calvo, que, a través de sus investigaciones (2012), muestra cómo la participación protagonizada por las estudiantes conlleva mejoras en el centro escolar.

Metodología

Ésta es una investigación cualitativa con enfoque interpretativo, que se ha llevado a cabo con un estudio de dos casos: dos aulas en el contexto de sus respectivas escuelas. Lo que aquí se presentan son resultados de una escuela. Partimos de la perspectiva de las protagonistas (adultas y niñas y niños) y continuamos hacia una visión de conjunto que aporte elementos de mejora al tema de estudio. La elaboración de la información, llevada a cabo durante el año 2012, se realizó utilizando varias técnicas. Grupos focales con niñas y niños del 5° de básica (4° en España), entrevistas semiestructuradas con maestras, observaciones no participantes del grupo del 5° de básica y estudio de los documentos de la institución. Los resultados que se presentan en esta comunicación son fruto de todas ellas. Vamos a escuchar a niñas y niños, a maestras, parte de lo vivido en el aula una vez pasado por el cedazo de la retina de quien observó y vamos a leer algunas palabras de documentos de la escuela Quinoa. Así pues, las voces de las niñas y niños, de las maestras, las voces “oficiales” de la institución a través de sus documentos e, incluso, las de quien investiga que quedan reflejadas especialmente en las observaciones, se van marcando este método, este camino por el que ha discurrido la investigación.



Resultados

“Respondemos las preguntas y estamos participando”⁵

Atiende en clase, alza la mano cuando la maestra pregunta,... luego participa. Demuestra lo que ha aprendido diciéndole a la maestra “la” respuesta, la válida, la única posible,... luego participa. Las expresiones, de niñas y niños, que vienen a continuación siguen estos esquemas: la maestra pregunta y las niñas y niños responden lo que aquella espera oír. Y, como dice una niña: así “*estamos participando*” (Tania, grupo focal del Consejo Estudiantil⁶ 4).

– Paúl: “*Participar es atender en clases. Atender y aprender. Todo lo que aprendimos demostrar (...) en clases alzando la mano y diciéndole la respuesta a la profesora*”.

– Tania: “*En las aulas, cuando nos preguntan algo nosotros alzamos la mano y decimos todo lo que aprendimos, y respondemos las preguntas y estamos participando*”.

– Diego: “[Participar es] *atenderle [a la maestra], decirle lo que ella nos explica, qué pensamos*”.

– Jenny: “*Alzar la mano cuando algo nos pregunta*”.

– Paola: “*Hablar con la profesora del tema que nos habla: de estudios [sociales], de ciencias [naturales], de mate. Responder a las preguntas que nos dice*”.

(Paúl y Tania, cons. e. 4), (Diego, Jenny y Paola, grupo focal⁷. 3)

Para estas niñas y niños participar es aprender. Y esto requiere, por una parte, atender para lograrlo, y por otra responder a las preguntas de la maestra para demostrar que lo han logrado. Es destacable la idea de participación que expresa Paúl por dos razones. En primer lugar vemos que demuestra una concepción de participación totalmente dirigida por la maestra: Paúl sólo tiene que actuar en función y respuesta de lo que ella pauta: atender (a la maestra), demostrar (a la maestra) y responder (a la maestra). Hay otro elemento a tener en cuenta para dimensionar la intervención de Paúl: esta idea, tan dependiente del hacer adulto, la expresa un miembro del Consejo Estudiantil. Desde esta perspectiva, se entiende lo que a continuación expresa el mismo niño: a quienes siguen estas pautas les va mejor en la escuela que a quienes no lo hacen:

– Paúl: “*Hay niños inquietos, otros que sí les gustan los estudios; entonces los inquietos están jugando (...) no están atendiendo. Bueno, al final de la clase [sonriéndose] participan porque ya van a poner tarea y les da miedo que no puedan [hacer la tarea] (...) por eso participan. Y los que sí participan en clases pueden todo*”.

– Diego: “*Somos [quienes conforman la directiva del grado] los que participamos más*”.

– Marco: “*Nosotros nos ponemos las pilas y ya estamos respondiendo las preguntas que nos hace*”.

⁵ “*En las aulas, cuando nos preguntan algo nosotros alzamos la mano y decimos todo lo que aprendimos, y respondemos las preguntas y estamos participando*” (Tania: Consejo Estudiantil 4).

⁶ En adelante: cons. e.

⁷ En adelante: gr. foc.



la señorita, porque algunos alzan la mano y otros sólo están conversando” [dice *conversando* alargando la “a” con tono de pereza, como resaltando que no atienden a la maestra].

(Paul, cons. e. 4), (Diego y Marco, gr. foc. 3)

Para estos niños participar implica no jugar en clase, no ser inquieta, gustarle los estudios, atender en clase. Prácticamente participar requiere interactuar con la maestra; apenas se hace referencia a otra forma de participación en el aula donde se pueda establecer relación entre compañeras, donde se rompa el esquema clásico maestra pregunta, niña responde o maestra pide y niña hace. Esta niña y este niño ponen unos ejemplos: *“En cultura estética cuando hacemos unos dibujos ahí vamos también a participar. Cuando vamos a hacer una exposición ahí también estamos participando”* (Tania, cons. e. 4). *“Participar todos los niños para bailar”* (Carlos, gr. foc. 1).

En todo caso, las niñas y niños consultados afirman que están participando, sí hacen cosas, sí toman parte en actividades. Actividades que la maestra dirige. Parece que al conjugar el verbo participar dijeran algo así como yo hago, tú haces,... otra nos hace participar. Yo hago cosas, tú haces cosas; pero es *otra* persona la que *nos hace* participar. Es un agente externo quien les indica cuándo, en qué y cómo participar; en palabras de las niñas y niños: quien les hace participar. Por lo tanto, no se percibe la iniciativa de las niñas y niños. No aparecen como agentes con capacidad de poner en marcha y dirigir su participación. En las siguientes expresiones de las niñas y niños queda reflejada esta idea:

– Horacio: *“[En] lenguaje nos hace leer (...) por lista. En cada punto se cambia”*.

– Priscila: *“Otros participan en ortografía. Hace pasar a dos a la pizarra, un hombre y una mujer, y les dicta la señorita y les va calificando”*.

– Alexandra: *“Nos hace pasar a la pizarra y nos hace escribir y hacer las divisiones, y (...) mientras los otros también participan vuelta [a la vez] en el cuaderno (...) tienen que hacer [la división]*.

(gr. foc. 2)

Si la responsabilidad queda en una persona, tenemos un espacio tan reducido como el aula y un tiempo determinado por las horas de las asignaturas, resulta difícil llevar a cabo esta participación:

– Marco: *“[En inglés] somos 45 niños y 45 minutos. Un minuto por cada niño”*.

– Jenny: *“Por eso (...) da las clases y no nos deja participar tanto. No tiene tiempo para hacernos participar”*.

(gr. foc. 3)

Esta participación parece incluso una concesión que las maestras hacen a las niñas y niños. No es un derecho, es un privilegio. Como dicen estas niñas: las maestras *nos dejan participar* en juegos, como el juego de la silla (Válery, gr. foc. 1; Alexandra, gr. foc. 2). Tenemos, entonces, una participación dirigida y por lo tanto hay que hacerla tal y como espera quien la dirige. En este caso vemos cómo la maestra *les hace repetir su participación* hasta que la ejecuten correctamente:



- Paola: *“Nos hace leer. Nos hace preguntas del tema para que todos participen”.*
- Marco: *“Toma la lectura en orden de lista y todos tienen que participar, y si no hablan duro la señorita les hace repetir hasta que lean correctamente”.*

(gr. foc. 3)

Cuando las niñas y niños hablan sobre cómo mejorar su participación dirigen las ideas nuevamente sobre las maestras. Son cosas que tienen que hacer las maestras, como sujetos de la participación. Tienen que hacer más preguntas, porque tienen que responder unas niñas y niños y quienes no responden se quedan con la gana de participar (Jenny y Marco, gr. foc. 3). Tienen que hacer que lean más:

- Juana: *“[Lo que queremos es] que siempre nos haga participar a todos (...) Que pregunte a una fila y después a otra fila (...) Yo cuando alzo la mano, a veces me hace participar, pero no todos los días”.*
- Paola: *“Que nos haga leer más, porque no llega a todas las personas”.*

(Juana, gr. foc. 1), (Paola, gr. foc. 3)

“Siempre están participando: algo hacen, algo dicen; así sea equivocado”⁸

Así como hemos analizado qué es, qué supone participar desde el punto de vista de las niñas y niños, veámoslo ahora desde la perspectiva de las maestras: cómo conciben la participación de las niñas y niños. Los documentos oficiales de la institución⁹, hechos mayormente por las maestras, podrían ser una fuente al respecto, pero no aportan información que oriente cómo debe ser esa participación. El proyecto educativo institucional recoge características del perfil del alumnado; las primeras son: “libre, creativo y participativo” (Quinua, 2009). La visión prevé ser un centro donde estudiantes, docentes y padres de familia trabajen en equipo permanentemente para desarrollar al hombre y la mujer integral. También señala que el objetivo principal será formar generaciones con conciencia social (Quinua, 2009). Sin embargo no se menciona nada explícito sobre la participación. Asoma como una participación etérea, sin contenido. Hay participación, se fomenta la participación, pero ¿qué implica esa participación?

Encontramos una excepción: Uno de los objetivos estratégicos del currículo institucional es: “preparar niños lo suficientemente autónomos para asumir responsabilidades en la escuela, el hogar y la comunidad” (Quinua, 2009). El hecho de preparar para la autonomía, para asumir responsabilidades, lo destaca también una maestra al referirse a cómo debería verse la participación; dice: *“Hacerle sentir: «Valgo para esto», hacer que el niño sea un ser independiente”.* Para esto dice que habría que planificar las clases conjuntamente, maestra y niñas y niños. También implica la participación reconocer los errores y someterse a la evaluación de las estudiantes:

⁸ Entrevista 1.

⁹ Autoevaluación institucional, proyecto educativo institucional (PEI) y reglamento interno.



"decir: «Reconozco y pido a ustedes que me disculpen»; o pedir a los niños que califiquen a la profesora, cómo uno califica a los niños (...) Esto sería una participación democrática de los niños dentro de la escuela" (entrevista¹⁰ 3).

En la información elaborada acerca de cómo entienden las maestras la participación, si bien hay vínculos con la autonomía y la responsabilidad, aparecen especialmente otras ideas. Sobresale, en primer lugar, el convencimiento de las maestras de que en la escuela Quinua hay buena participación estudiantil. También podemos ver la participación ligada con el hacer cosas (actividades didácticas) en el aula y en eventos culturales, sociales, deportivos,... hasta tal punto que aquella queda prácticamente definida como *hacer*. Finalmente observamos el vínculo que se establece entre participación estudiantil y obediencia a las maestras¹¹.

En la escuela hay participación infantil, casi todas las maestras están convencidas de ello. En un fragmento de una observación escuchamos a la maestra decir:

"Así están acostumbrados a trabajar: participando. Ahora, párese usted delante a dar una clase hablando sólo usted [me desafiaba bromeando]. No le atienden porque ya están acostumbrados a participar". Esto me lo comenta al final de la clase de ciencias naturales, donde casi la totalidad de las intervenciones de las niñas y niños han sido respuestas a preguntas cerradas¹² y salir a la pizarra a poner lo que estaba escrito en el libro (observación¹³ 2).

¿Quiere decir esto que la maestra está equivocada o quiere mostrar una idea que no se corresponde con la realidad? En absoluto. Esta es su percepción, fruto de su racionalidad. Como ejemplo de esta idea de valorar un hecho (en el caso que nos ocupa la participación) en función del imaginario que se tenga sobre él, fijémonos en estas palabras en referencia a si la participación de las niñas y niños la consideraba democrática: *"Sí. Sí. Sí. Porque todos participan y cuando quieren que sólo participe uno tampoco les permito (...) La participación es total"* (entr. 1). Esta maestra ha dicho antes que participar era que leyeran en clase, que tomaran parte en los juegos en clase, que atendieran,... Bajo este criterio no es de extrañar que afirme que haya participación.

La idea de participación completa aparece con frecuencia: todas y todos participan, precisando que pueden elegir lo que quieran:

¹⁰ En adelante: entr.

¹¹ Los aspectos de la participación ligada al hacer cosas en eventos culturales, deportivos, etc y ligada a la obediencia no son abordados en la presente comunicación.

¹² Con preguntas cerradas me refiero a cuestionamientos que fomentan especialmente respuestas limitadas y muy concretas; por lo que la valoración posible suele ser de correcto o incorrecto. Suelen ser preguntas que se contestan con "sí" o "no", o con una respuesta válida entre un número limitado de respuestas incorrectas. Por lo tanto, estas preguntas, apenas dan pie a desarrollar un pensamiento divergente que fomente la argumentación, la creatividad, la crítica (Aguilar, 2000: 24).

¹³ En adelante: obs.



“Desde segundo hasta séptimo¹⁴ todos participan por igual. Sí. En los diferentes patios los niños más grandes están jugando fútbol, las niñas están jugando básquet, los niños más pequeños están en los juegos, otros niños (...) están en el comedor sirviéndose su lunch, pero participan, de una u otra manera, todos” (entr. 2).

Se expresa de forma tan sencilla como que: *“todo niño participa, desde el más pequeño; todos”* (entr. 1).

Al pedir que se precise más aludiendo a lo que pueden elegir habitualmente las niñas y niños en el aula y fuera de ella, se responde: *“Lo que ellos quieren”* (entr. 1).

Siguiendo con la forma de entender la participación por parte de las maestras, una idea arraigada es identificar participación con el *hacer* de las niñas y niños en las actividades didácticas de clase. Si se hace algo se participa. Una idea que se ajusta a la definición del diccionario: participar es tomar parte en algo, pero muy poco precisa. Se puede referir a hechos como el que nos indica esta maestra: escribir una palabra incorrectamente adrede para que las niñas y niños le corrijan:

“Escribo alguna palabra, por ejemplo, «educación», pero no les pongo la «i» (...) – ¡Señorita, ahí falta la i!». ¡Qué lindo!, me están atendiendo (...) Les llamo la atención de esa manera, para que ellos tengan participación” (entr. 1).

La participación es que sean activos, es decir: que hagan. Lo que sea, pero que hagan. En este caso que lean, que tengan su turno para leer: *“Es que el niño sea activo y sea importante en toda clase. Ese es mi problema, me demoro mucho, porque me gusta que toditos lean. Toditos tienen su turno”* (entr. 1).

Como indica esta maestra, un problema serio con este tipo de participación es que se encuentra muy condicionada por el tiempo. El horario de la clase le limita. Podríamos decir que es una participación cuantificable, medible. Y que precisa que unas dejen de participar para que lo hagan otras. Una maestra dice en clase: *“Fuera [aparte] de los que ya han participado, quiero otro niño que me explique cómo son los milésimos”* (obs. 1). Se reconoce que las niñas y niños quieren participar más. Un incremento que, al ser cuantificable y limitado por el tiempo implica la coordinación constante de la maestra, como elemento que orienta y regula.

“La mayoría de niños quisieran participar más. En los grados (...) se dan casos a veces de niños que ya quieren participar demasiado y más bien opacan la participación de los otros niños; ya en ese lado la maestra tiene que tratar de organizar y ver que participen todos por igual” (entr. 2).

Desde esta concepción de participar como hacer en el aula (todas y todos por igual), en el periodo de una clase y un hacer que pivota sobre una persona (la maestra), toma sentido la expresión de *participar demasiado*.

También se observan concepciones de participación en actividades didácticas que fomentan una participación grupal y, en cierta medida, autónoma:

¹⁴ En Ecuador, el espacio de 2° a 7° de educación básica es el conocido tradicionalmente como periodo escolar de primaria. Coincide con el de España: 1° a 6°.



“Los niños participan activamente (...) Trabajan en grupos (...) para que ellos mismos vean las maneras de solucionar problemas (...); por ejemplo, en ciencias naturales (...) en la realización de experimentos” (entr. 2).

Al consultar acerca de los espacios o situaciones donde se observe una participación más libre se dice que *“igual. Aquí [en el aula], en el patio, participan igual. Entre ellos los hay más decididos, más tímidos, pero actúan, conversan entre ellos y actúan” (entr. 1).* Participar es actuar, entonces se explica que en el patio participen igual que en el aula: en los dos sitios hacen cosas, *“siempre están participando: algo hacen, algo dicen; así sea equivocado” (entr. 1).*

Resulta difícil encontrar ejemplos que expresen una concepción de participación más amplia y arriesgada, como vincularla con la toma de decisiones. Una excepción nos la plantea esta maestra al decir que *“la participación de los estudiantes es (...) tomar parte en todas las acciones, y también en muchas de las decisiones de la institución, porque eso sí se toma en cuenta acá, por ejemplo las quejas” (entr. 2).* Se refiere al caso de la protesta sobre el servicio no adecuado que presta el bar¹⁵ de la institución: que la comida está fría, *“que la señora del bar no les atiende a la hora que es, o que no hay suficientes personas para que les atiendan bien” (entr. 2).*

Entonces, principalmente, la participación de las niñas y niños es una acción que debe ser suscitada y canalizada por otros agentes. Son, en este caso, las maestras las que direccionan *adecuadamente* el hacer de las niñas y niños en la escuela, su participación. Una maestra lo expresa claramente al decir que la participación de las niñas y niños en la escuela conlleva

“respetar el sentir y el pensamiento de cada niño, direccionando [lo] hacia lo bueno. Porque puede tener un pensamiento negativo. Un niño puede querer sólo jugar y no propender al aprendizaje; entonces ahí tiene que influir el maestro” (entr. 4).

Dicho de otra forma: hay que respetar el sentir y el pensar de las niñas y niños siempre y cuando (sientan y) piensen como las personas adultas. Les cuesta caro, pues, a las niñas y niños participar. Deben pagar un alto precio por tomar parte en el mundo adulto. Esta maestra, en la línea de la anterior, dice que para que participen, para que se sientan importantes, para que se motiven deben salir del mundo de la niñez y entrar en el del aula: un mundo ideado por adultas: *“Por lo menos que el niño se pare [se levante] y pase a la pizarra y me escriba una cantidad; pero que participe; se siente importante, se motiva, le saco del mundo donde él está y vamos a la clase” (entr. 1).*

Así pues, parece que hay dificultades de concordancia, además de entre jugar y aprender (según las palabras de la penúltima maestra), entre participar en clase y el propio mundo de la niña o niño (según las palabras de esta última maestra). Igualmente se presentan a continuación como elementos difícilmente armonizables el pensar, razonar y cuestionar con la participación. Se puede inferir esta última rivalidad en las declaraciones de la maestra al afirmar que la participación es

¹⁵ En la mayoría de escuelas de Ecuador hay una pequeña tienda donde venden alimentos y bebidas no alcohólicas para que las niñas y niños puedan comprar en los recreos.



mayor en los primeros años que en los siguientes porque las niñas y niños pequeños obedecen más las indicaciones de la maestra. Lo explica diciendo que en los primeros años de primaria

“hay un poco más hasta de dedicación. Aquí el niño por la edad [9-10 años], piensa, razona y cuestiona. El niño pequeño sí, pero uno [el maestro] es todo, si usted le dice que tiene que poner así, bien hechito, el niño lo hace. Lo cumple todo el niño” (entr. 1).

Conclusiones

La idea de participación que tienen las niñas y niños es actuar en función y respuesta de lo que la maestra pauta: atender-le, demostrar-le y responder-le. Esto supone una concepción, y por lo tanto unas prácticas, dependientes del hacer adulto. En la medida que sea la maestra (o la escuela) la que les hace participar, el sujeto de la acción, las niñas y niños serán aquellas *sobre las que se hace*, el *objeto* (objeto indirecto, gramaticalmente hablado, sobre el que recae la acción de la maestra). *Esa* participación no es *su* participación, más bien amortigua la voz de las niñas y niños de modo que ésta se escucha a través de las maestras.

No se tiene claro en la escuela qué es participar. A *esto* se le relaciona con hacer: participar es *hacer* cosas. Y esas *cosas* están, mayormente, dirigidas por las maestras. Con estas premisas podemos decir que la participación infantil surge, pasa y necesita de las maestras.

Una preocupante característica de la idea de participación existente en la escuela, es concebir ésta como un tomar parte de algo cuantificable, limitado por el número de estudiantes y del tiempo. Mientras alguien toma una parte de algo (actividad didáctica en el aula, en este caso), otra persona no puede tomar esa misma parte. De esta forma la posibilidad de participar se reduce mucho.

Bibliografía

- AGUILAR, M.E.; Solano, J. y Van Der Bijl, B. (2000). *Participación en el aula. Heredia (Costa Rica): Universidad Nacional de Costa Rica.*
- CALVO, A., Haya, I., Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación, no 10 (2)*, 7-20.
- CASTRO, J. (2009). *“Participación de niños, niñas y adolescentes a partir del espíritu y la letra de la convención, así como de las experiencias generadas en el contexto de su aplicación”*. En: E. Figueroa, (coord.). *Participación de los niños y niñas: 23-55*. Lima: Ifejant.
- PÓLIT, D. (2009). La importancia de la participación de las niñas, los niños y adolescentes en la construcción de la ciudadanía. En: *Instituto Iberoamericano del niño, la niña y adolescentes, boletín n° 2*, marzo de 2009. En: <http://www.iin.oea.org/IIN2011/newsletter/boletin2/construccion.html> Consulta: 10 de agosto de 2014.



SUSINOS, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, no 11 (3), 120-132.

Otros documentos:

QUINUA, escuela. (2009). Proyecto educativo institucional 2009-2012. Documento sin publicar facilitado por la institución para fines de consulta, en mayo de 2012. Cuenca.



La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en las escuelas

Boys, girls and teenagers participation, an essential condition for the building of coexistence in schools

Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción. *Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Observatorio de la Convivencia Escolar - UAQ*; Salinas de la Vega, José Juan. *Universidad Autónoma de Querétaro, Observatorio de la Convivencia Escolar – UAQ*; Díez-Martínez Day, Evelyn. *Universidad Autónoma de Querétaro, Maestría en Educación para la Ciudadanía, Observatorio de la Convivencia Escolar – UAQ*.

* Datos de contacto: +52 442 192 12 00 Ext. 6311 | azus@uaq.mx

Resumen

La formación de las y los ciudadanos y la transformación de la convivencia en la escuela y la sociedad sólo puede llevarse a cabo en la medida en que se aprenda a participar, ya que en la participación se viven y reflejan conocimientos, habilidades, valores, actitudes, etc. que sustentan un sistema democrático. Sin embargo, en el contexto escolar son limitadas las situaciones en donde se propicia la participación. Partiendo de las ideas anteriores se realizó un estudio de carácter exploratorio-descriptivo con el objetivo de analizar las ideas que los niños, niñas y adolescentes (NNA) en relación con su participación en el ámbito escolar. Para lograr dicho objetivo se aplicó un instrumento escrito a 110 estudiantes de 3° a 6° de primaria y 127 de 1° a 3° de secundaria. Los resultados indican que las ideas de los NNA en relación con la participación se acotan a actividades estructuradas y dirigidas por los docentes. Un dato relevante es que reconocen a la escuela como el espacio privilegiado de participación sin embargo la idea que tienen de esta es limitada a la emisión de opiniones

Palabras clave: *participación infantil, convivencia escolar, educación primaria, educación secundaria*

Resumen en inglés

The formation of citizens, both male and female, and the transformation of coexistence in school and society can only be achieved by learning to participate, because within participation they live and reflect knowledge, skills, values, attitudes, etc. that sustain a democratic system. However, in a scholar context there are limited situations where participation can happen. Starting from the before mentioned ideas a descriptive exploratory study was performed in order to analyze children's ideas in relation to their participation in scholar matters. To achieve that target, a written instrument was applied to 60 students from 4° and 6th grade of primary school and 60 from 1st and 3rd grade of secondary school in Querétaro city (México). Moreover, a semi-structured interview was performed to a sample of the population. The results indicate that boys, girls and teenagers ideas in relationship with participation depend on the teachers. A relevant fact is that the school recognized as a privileged space for participation but the idea they have of this is limited to the issuance of opinion.



Palabras clave en inglés: *child participation, primary education, secondary education*

Introducción

La formación de las y los ciudadanos y la transformación de la convivencia en la escuela y la sociedad sólo puede llevarse a cabo en la medida en que se aprenda a participar, ya que en la participación se viven y reflejan conocimientos, habilidades, valores, actitudes, etc. que sustentan un sistema democrático que permiten desarrollar una ciudadanía responsable, es decir, ser personas autónomas con la capacidad de exigir información, organizarse, manifestarse, tomar decisiones y responsabilizarse de ellas.

A pesar de que la participación es un concepto recurrente en los discursos de los gobernantes, pocas veces se traduce en acciones y políticas públicas que la promuevan. En el caso de México, se han ratificado diversos acuerdos internacionales como la Convención de los Derechos de los Niños (ONU, 1989), donde se defiende e impulsa la Participación Infantil (PI) como un derecho fundamental; sin embargo, la realidad dista mucho de promover una efectiva PI, en este sentido, coincidimos con Novella (2011) en la idea de que la participación de los niños y las niñas sigue siendo invisible y este es el reto que los educadores debemos enfrentar, pues si bien la PI puede entenderse como un derecho civil y político consideramos que también debe ser entendida como un proceso educativo; si se concibe así la PI, entonces la escuela sería el espacio idóneo para llevarlo a cabo.

En México son escasas las experiencias de investigación y/o de intervención publicadas relacionadas con la PI, si bien, existen diversos trabajos reportados por Fierro y Fortul (2011) acerca de escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática, sólo en una de éstas se distingue la intencionalidad de promover la participación de los estudiantes de secundaria (voces desde el aula, Chihuahua, México).

Otra de las experiencias reportadas, es la de Zanabria, Fragoso y Martínez (2007), quienes presentan los resultados del trabajo con grupos de niñas, niños y jóvenes al generar espacios de PI en tres comunidades del estado de Tlaxcala y en una delegación de la Ciudad de México, utilizando el Manual de participación infantil para la difusión de los derechos de la niñez. Entre los principales resultados, las autoras destacan el cambio de mirada de los adultos hacia los niños y niñas generando la confianza de que ellos son capaces de participar con respeto y responsabilidad.

Marco teórico y objeto de estudio

Uno de los primeros autores que aborda la PI es Roger Hart (1993), quién retoma la metáfora de una escalera (Aranstein, 1969, como se citó en Hart, 1993) para hacer una propuesta de análisis de la PI con el objetivo de reflexionar la participación de los niños en los proyectos comunitarios. En la escalera de ocho peldaños, el autor denomina a los tres iniciales como de No participación, a partir del cuarto y hasta el octavo iniciaría la participación propiamente dicha, y les denomina escalones



de participación genuina. Para llegar a esta participación, el autor sugiere que los niños y niñas deben de estar informados, ser escuchados, ser consultados, dialogar decisiones, alcanzar consensos, compartir decisiones, es decir, asumir responsabilidades.

Por su parte, Trilla y Novella (2001) proponen otra tipología tomando elementos de la propuesta de Hart (1993), planteando cuatro clases de PI donde cada tipo de participación puede admitir subtipos o grados, según la implicación, capacidad de decisión y responsabilidad. La propuesta de los autores se presenta a continuación:

Participación simple: consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el niño o la niña hayan intervenido en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los niños sólo se limitan a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

Participación consultiva: supone escuchar la palabra de los niños, éstos no son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su opinión/parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les invita a opinar, a proponer o valorar, generando o facilitando los canales para ello.

Participación proyectiva: en este tipo de participación el proyecto también es del niño, es así que se convierte en agente de cambio, se trata de una participación más compleja, que puede ocurrir en las diversas fases del proyecto o de la actividad.

La Metaparticipación: consiste en que los propios niños pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, ya que consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el adecuado, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces.

Los mismos autores establecen tres condiciones para considerar a la PI real y efectiva: 1) reconocimiento del derecho a participar, 2) disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo, y 3) la existencia de medios o los espacios adecuados para hacerlo posible. Si partimos de la idea de que una de las condiciones para considerar a la PI como real y efectiva es el reconocimiento de la misma como derecho, es importante resaltar el hecho de que la PI, está respaldada por la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) y más recientemente en el 2009, por la Observación General No. 12 "El derecho del niño a ser escuchado" que tiene la intención de coadyuvar con los Estados partes en hacer efectivo el artículo 12 de la CDN, en donde se encuentra implícito el derecho a la Participación. En esta observación se hace explícito el concepto de participación referida a las niñas, niños y adolescentes.

El concepto de participación pone de relieve que incluir a los niños no deber ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños (párrafo 13).



Aunado a lo anterior, hace énfasis que los Estados parte deben de observar el cumplimiento efectivo de este derecho en todos los ámbitos en donde la infancia crece y se desarrolla: familia, escuela, en situaciones lúdicas, en instituciones de salud, etc.

Si bien, el establecimiento de instrumentos legales para la promoción de la PI es una condición necesaria, no es suficiente, si la consideramos como el eje vertebral a partir del cual el ciudadano en formación aprende el ejercicio de los demás derechos.

A partir de lo anterior, coincidimos con varios autores (Novella, 2011; Corona, 2005, cit. en Sauri, 2009) en considerar que la PI es un objeto de conocimiento multidimensional, en ese sentido, complejo en su abordaje.

Tabla 1. Dimensiones de la PI según Corona (2005) y Novella (2011), elaboración propia.

Corona (2005)	Novella (2011)
Pedagógica	Experiencia educativa
	Educación para la ciudadanía
Social	Construcción de valores democráticos
	Competencias emocionales
Política	Ejercicio político
	Representación de infancia
Otras	Desarrollo

A partir de la tabla anterior, reconocemos que, para hacer efectiva la PI, es necesario que la escuela como un contexto de desarrollo fundamental y como ámbito privilegiado de participación, asuma el reto de “enseñar” a participar, debido a que la PI coadyuva al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la construcción de valores democráticos, sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los adultos encargados, reflexionen acerca de la concepción que se tiene de la infancia, así como del propio concepto de participación, pues si bien instituciones como la UNICEF, reconocen las habilidades, actitudes y conocimientos que se generan a partir de la promoción de la PI (autonomía, creatividad, capacidad de razonamiento y elección, sentido crítico, escucha, negociación y elección de alternativas, entre otras), lamentablemente, en las escuelas, se observan escasas formas y mecanismos de participación, incluso, autores como Cerda, et. al. (2004), afirman que existen acotadas actividades pedagógicas en donde los profesores “hacen participar” a las y los estudiantes, a saber: preguntas acotadas, lluvia de ideas, definir con las propias palabras, votación, expresar sentimientos y afectos, opinión personal. Si bien, se puede afirmar que los docentes promueven la PI, habría que cuestionarse si es el tipo de participación que se requiere para formar ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables,



pues la dinámica de participación que establecen los docentes se caracteriza por una alta direccionalidad, y aún más la evaluación por parte del docente, lo que a decir de Cerda, et al, (2004) convierte “el acto de participar en una obligación impuesta por quien detenta el poder “(p.125).

Para que la PI sea una realidad, se debe promover el papel activo del niño en un ambiente de respeto y confianza. Tanto en la enseñanza como en el aprendizaje se deben tener en cuenta las condiciones de vida y las perspectivas vitales de los niños.

Por lo anterior, consideramos que es necesario indagar las ideas que tienen los niños acerca de su participación en el ámbito escolar, así como las formas de participación infantil que se desarrollan en el contexto escolar, ya que insistimos en que no basta con reconocer este derecho, es necesario que los niños y niñas aprendan a ejercerlo para que se formen como ciudadanos comprometidos y responsables. Insistimos que la escuela es el lugar idóneo para propiciar cambios en la sociedad, ya que en ella se fomentan valores, derechos, actitudes y comportamientos con lo que se promueve la PI y se genera una ciudadanía real y efectiva y por ende la construcción de una convivencia democrática e inclusiva.

Metodología

A partir de lo anteriormente expuesto se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo con el Objetivo General de: Analizar las ideas que los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen en relación con su participación en el ámbito escolar.

Población

La población estuvo conformada por 110 estudiantes de 3° a 6° de primaria, de los cuales 54 eran mujeres y 56 hombres; y 127 estudiantes de secundaria, 66 mujeres y 61 hombres. Las escuelas en donde se aplicó el instrumento eran públicas ubicadas en la Cd. de Querétaro (México)

Instrumento

Se utilizó un instrumento escrito tipo cuestionario elaborado por los autores que estuvo estructurado en tres apartados, el primero contenía datos generales; el segundo cuatro situaciones que narraban problemáticas que afectaban directamente a las niñas y niños como en el caso del juego durante el recreo o la limpieza de las instalaciones, en las narraciones, se les solicitaba además de su opinión, que escribieran lo que ellos harían en dicha situación.

El segundo apartado, estuvo compuesto por veinte preguntas abiertas que indagaban los siguientes aspectos: temas de interés, acceso a la información, libertad de expresión (emitir opinión y ser escuchado), la PI como derecho de los niños y niñas, lugares en que pueden participar y la PI en el contexto escolar, tanto en las oportunidades como en las formas de hacerlo.



Procedimiento

La aplicación del instrumento fue realizada de manera directa por los investigadores. Después de la presentación y la solicitud de colaboración para contestarlo, los alumnos lo respondieron de manera individual dentro las aulas; el tiempo para terminar de contestarlo fue de aproximadamente 40 minutos en el nivel primaria y 25 en el nivel secundaria.

Una vez contestados, se transcribieron íntegramente las respuestas y se procedió a realizar una lectura general, para posteriormente organizar los resultados que se presentan a continuación

Resultados

Dado el espacio con el que se dispone para la presentación de los resultados, lo que se presentará en este trabajo corresponde a 8 de las 24 preguntas.

Para organizar los resultados se establecieron tipos de respuestas que emanaron de las repuestas mismas; para establecer los tipos de respuestas se agruparon respuestas conceptualmente parecidas, cabe señalar que una respuesta podía contener información que se podía ubicar en más de un tipo de respuesta, por lo que el cien por ciento de las tablas no representa la población sino las respuestas. Una vez establecidos los tipos de respuestas se contabilizaron, de tal forma que se obtuvo la frecuencia de respuesta, mismos que se convirtieron en porcentajes para observar las tendencias en las respuestas. Los resultados se organizaron en tablas que se presentan a continuación.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta: Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dar una opinión	25%	53%
Levantar la mano	6%	2%
Ayudar	1%	17%
Participar	18%	5%
En la respuesta	7%	0%
Trabajos escolares	6%	2%
Ser parte	1%	9%
Hablar/decir	17%	4%
Nada	4%	1%
Otras - sin relación	16%	7%
Total	100.0%	100.0%



Como se puede observar en la tabla 2, la mayoría de los niños y niñas de ambos niveles relacionan la palabra participar en dar una opinión. En el caso de primaria el siguiente tipo de respuesta tiene que ver con una respuesta de tipo tautológica, es decir, es redundante a la pregunta que se realizó y seguido en orden de proporción es la respuesta hablar o decir. En el caso de la secundaria, el segundo tipo de respuesta tiene que ver con la idea de ayudar y en tercer lugar la de ser parte. Resulta interesante observar que existen diferencias en la idea de participar de acuerdo al nivel educativo encuestado, pues respuestas más relacionadas con el concepto de participación sólo se presentan en el nivel de primaria. También es importante destacar que la respuesta mayoritaria está relacionada con la idea de que participar sólo implica emitir la opinión.

Otro aspecto que se indagó tenía que ver con el de los lugares en que podían participar, la mayoría de las y los participantes en ambos niveles reconocieron a la escuela, seguido de la casa. Este resultado resulta de crucial importancia, pues el alumnado encuestado nos está diciendo lo importante que podría ser aprovechar este espacio como uno en el que se puede propiciar la PI.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta: ¿Cómo puedes participar?

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dando mi opinión	21%	51%
Levantando la mano	35%	7%
Hablando	10%	9%
Ayudando	4%	8%
Cuidando las formas	7%	6%
Actividades escolares	4%	0%
Otras	7%	7%
Otras - sin relación	12%	11%
Total	100.0%	100.0%

En la tabla 3, podemos ver nuevamente que la idea de participación que tiene la población encuestada se relaciona con emitir la opinión. Llama la atención que se presentaron respuestas que se ubicaron dentro del tipo denominado "Cuidando las formas" pues las respuestas aludían a cómo debía hacerse "la participación", en este caso se infiere la emisión de la opinión, tal es el caso de respuestas como: "con mucho orden", "con voz clara y fuerte", "sin hacer ruido", "sin pena", "con mucho valor", "respondiendo correctamente", entre otras. Lo anterior nos hace suponer que en los



espacios de participación que son reconocidos por las niñas y los niños se regula el acto de participación de manera rígida.

La siguiente pregunta que se presenta indagaba acerca de la participación pero en el contexto escolar, se les hizo la pregunta directa ¿en tu escuela participas?, tanto en el nivel primaria (80%) como en el de secundaria (61%) reconocieron que sí y otro tanto reconoció que a veces lo hace; aunque hubieron personas que dijeron que no, los porcentajes fueron bajos, 1% en el caso de primaria y 10% en el caso de secundaria. Lo anterior se relaciona con los lugares en los que pueden participar, ya que la escuela es el lugar que es mayoritariamente reconocido por los encuestados.

Siguiendo en el contexto escolar, una vez que se les preguntó si en la escuela participaba, se les cuestionaba acerca de cuándo lo hacía, aunque en ambos casos se presentó en primer lugar el tipo de respuesta que agrupaba las que no tenían relación con la pregunta, existen diferencias en la disposición a la participación de acuerdo a los niveles estudiados, pues mientras que en el nivel primaria la respuesta cuando me lo piden se ubicó en segundo lugar, en el caso de la secundaria se presentó la respuesta siempre seguida de la respuesta cuando quiero/me interesa.

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta: ¿Cómo lo haces?

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dando mi opinión	13%	34%
Levantando la mano	32%	23%
Hablando	17%	8%
Ayudando	4%	9%
Cuidando las formas	16%	13%
Actividades escolares	7%	6%
Otras - sin relación	12%	7%
Total	100.0%	100.0%

En la tabla 4 se presentan los resultados a la pregunta ¿Cómo lo haces? Pero referida al contexto escolar. Es interesante observar que cuando se circunscribe la pregunta al contexto escolar los resultados acerca de cómo participar se modifican, pues en el caso del nivel primaria, la respuesta que ubica el mayor porcentaje es la de levantando la mano, seguida de la de hablando y en tercer lugar cuidando las formas, es decir, que la idea acerca de cómo participar en la escuela se limita aún más a las formas establecidas por el adulto para hacerlo. En el caso del nivel secundaria se mantiene la idea que participar es emitir una opinión, sin embargo las respuestas que siguen en porcentajes son las mismas opciones que las del nivel primaria. Estos resultados nos confirman que



el tipo de participación que se promueve en la escuela es un acto obligado, una concesión que el adulto otorga, a decir de Cerda, et.al., (2004) un acto obligado por quien detenta el poder.

Tabla 5. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta: Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en las que participas?

Respuestas	Primaria	Secundaria
Dando mi opinión	20%	48%
Levantando la mano	19%	19%
Hablando/diciendo algo	21%	6%
Ayudando	4%	2%
Actividades escolares	3%	2%
Votando	0%	6%
En nada/no participo	5%	6%
No contestó	8%	1%
Otras - sin relación	20%	11%
Total	100.0%	100.0%

Siguiendo con el objetivo de indagar la forma en la que promueve la PI en el contexto escolar, se les planteó una situación específica, se puede confirmar con los resultados de la tabla 5, que la idea de participación se reduce a la expresión, pues si bien, en el nivel secundaria aparecen respuestas que aluden a procesos de consulta, la mayoría de las respuestas se concentra en diciendo algo, en el caso del nivel primaria y dar opinión en el caso del nivel secundaria.

Conclusiones

El espacio escolar es reconocido por los participantes de este estudio como un espacio prioritario de participación, sin embargo, es necesario cuestionarse acerca del tipo de participación que se promueve en la escuela, debido a que si consideramos a la escuela como el lugar idóneo para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje no sólo de contenido sino de valores para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva, entonces la PI que se debería promover debería de ser genuina en el sentido de no limitarse a la concesión del adulto para que el niño se exprese, sino que, es necesario considerar que las niñas, niños y adolescentes deben involucrarse en las situaciones que les interesan y les afectan, y más aún, hacerse parte de la solución pues esto será una condición sine qua non para el impulso de la vida democrática.



La idea que muestran los niños, niñas y adolescentes encuestados en la presente investigación es reducida, ya que la participación se reduce a la emisión de una opinión.

Por otro lado, las formas en que se promueve dicha participación dejan ver que ésta no es asumida ni como un derecho ni como un proceso educativo, pues dados los resultados la PI que se da en la escuela tiene que ver con un acto restringido, obligado y evaluado.

Bibliografía

- CERDA, A., EGAÑA, M., MAGENDZO, E., SANTA CRUZ, E. Y VARAS, R. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes. Santiago de Chile: LOM/PIIE.
- FIERRO, C. Y FORTUL, M. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación educativa. México, D.F.: COMIE/UNAM.
- HART, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: UNICEF
- NOVELLA, A. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ONU. (1989). Convención de los Derechos de los Niños. Ginebra: ONU
- ONU. (2009). Observación General N°12 (2009) El derecho del niño a ser escuchado. Ginebra: ONU
- SAURI, G. (2009) Participación infantil: Derecho a Decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil. México, D.F.: Derechos de la Infancia, A.C
Recuperado de www.derechosinfancia.org.mx/Guia_Participacion.pdf
- TRILLA, J. Y NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación, 26, pp. 137-164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- ZANABRIA, M., FRAGOSO, B. Y MARTÍNEZ. (2007). Experiencia de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México, desafíos y posibilidades. Tramas. (28). México, D.F.: UNAM-X. Pp. 121-140.



Investigar la calidad democrática en los centros a través de experiencias educativas de participación

Researching the quality of democracy in schools through educational experiences of participation

Carrillo Flores, Isabel. *Universidad de Vic*; Fatsini Matheu, Esther. *Universidad de Vic*; Feu Gelis, Jordi. *Universidad de Girona*; Simó Gil, Núria. *Universidad de Vic*; Soler Mata, Joan. *Universidad de Vic*

* Datos de contacto: +34 938816164| isabel.carrillo@uvic.cat

Resumen

El texto de esta comunicación parte de la investigación “DEMOSKOLE Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos”, coordinada por la Universitat de Vic y la Universitat de Girona. La finalidad es analizar los procesos democráticos y participativos en los centros de educación infantil y primaria y de secundaria, así como establecer un protocolo de análisis que sea útil para mejorar la democracia y la participación. La aportación se centra en la primera fase del proyecto, en la identificación y análisis de prácticas de calidad democrática de centros de diferentes zonas geográficas de Cataluña y características plurales. El análisis de las experiencias nos permite establecer dos tipos de fotografías. Una que nos describe los temas, ámbitos y ciclos educativos que se potencian más; los grupos participantes –profesorado, alumnado, familias...– y la persona o personas impulsoras y coordinadoras; si la experiencia ha sido puntual o está arraigada, así como la sostenibilidad de la misma. La segunda fotografía se adentra en el análisis en profundidad de aquello que debe interpretarse, es decir, la calidad democrática de los centros, o la democracia entendida como gobernanza, habitabilidad y alteridad.

Reflexionar sobre los resultados de esta primera fase a través de conversaciones y grupos de discusión con el equipo docente de los centros, deviene en un instrumento significativo para la formación docente en el sí de la realidad donde desarrollan sus prácticas, pudiendo con ello fortalecer las dimensiones de la calidad democrática.

Palabras clave: *democracia, participación, inclusión, calidad democrática, experiencias educativas*

Resumen en inglés

This paper is a contribution from the research project “Democracy, Participation and Inclusive Education in Schools” a three year long research study started in 2013, coordinated by the University of Vic and the University of Girona. The research tries to develop new ways to analyse democracy and participation in schools, using a methodological protocol to evaluate the quality of democracy in their own school. We focus on the first phase of the project to identify and analyse different democratic practices in 10 centres in different geographical areas in Catalonia with plural features.



The analysis of practices allows us to establish two representations. The first one describes the main features of these practices, who took part in them –teachers, students, families– and who lead each of them. We also analyze the stability and the sustainability of each experience. The second one goes into the in-depth analysis of the democratic quality in school in terms of governance – autonomy and involvement in decision-making processes in the different aspects of school life–, habitability (physical conditions of the centre, family conditions and school climate), and otherness –multidimensional recognition of the other: legal, social and affective–.

Finally, our aim is to have a dialogue about the analysis of experiences with teachers in focus groups. The contrast among these different perspectives could become a significant instrument for teacher training and a good way to improve and strengthen the dimensions of democratic quality.

Palabras clave en inglés: *democracy, participation, inclusión, democratic quality, educational experiences*

Introducción: Investigar sobre la democracia en educación

Diferentes aportaciones sobre educación y democracia –entre otras las de Apple (2000), Apple y Beane (2007), Kincheloe (2008) y Whitty, Power y Halpin (1999)– indican que el recorrido que los centros educativos han realizado en los últimos años ha permitido proyectar la educación democrática y para la democracia posibilitando, con ello, la creación de estructuras de participación más estables e inclusivas. También señalan que estos procesos de transformación democrática no se han concretado de forma plena ni generalizada. En algunos casos los logros han sido valorados como escasos o débiles. Por ejemplo Feito (2010) considera que ello se debe a una cierta despreocupación y bajo interés del profesorado, y Print (2003) lo relaciona con el uso de estrategias didácticas y relacionales poco apropiadas. Otros análisis como los de Navarro (2002, 2006) centrados en las políticas sociales desarrolladas en España aluden al modelo de transición democrática que ha puesto de relieve una falta de fuerte compromiso de los sucesivos gobiernos con la educación pública, hecho que se ve reflejado en los presupuestos anuales. Por su parte Puelles (2005) indica que en el período político de democracia en el Estado español los sucesivos cambios legislativos han generado dificultades y barreras para la concreción de un modelo educativo democrático sólido y estable.

En este contexto hemos definido el proyecto de investigación “DEMOSKOLE Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos” (EDU2012-39556-C02-01 y 02), coordinado por la Universitat de Vic y la Universitat de Girona, que se centra en el estudio de la relación entre democracia, participación e inclusión en una muestra de 10 centros educativos de Cataluña –5 de infantil-primaria y 5 de secundaria obligatoria (en adelante ESO) de características diversas en cuanto a la titularidad de los centros, el contexto geográfico donde se ubican, y la diversidad del alumnado.



La investigación, iniciada en el 2013, se encuentra en su segundo año de desarrollo, teniendo como finalidad detectar, visibilizar y analizar los discursos y las prácticas sobre la vida democrática en los centros. A partir de los resultados de las diferentes fases, se establecerán un conjunto de indicadores de calidad democrática que sean útiles para la discusión, la reflexión valorativa y la toma de decisiones de los equipos docentes y del conjunto de la comunidad educativa.

Como punto de partida la investigación ha requerido del análisis de fuentes documentales para definir el constructo teórico del concepto de democracia, más específicamente en el ámbito de la educación. En base a ello se han establecido tres dimensiones para catalogar y analizar, desde una perspectiva compleja, las experiencias de democracia en los centros: la gobernanza; la habitanza y la alteridad. Esta triple significación es utilizada para el análisis y cada dimensión se presenta como categoría a partir de la que se interpreta la calidad democrática de los centros.

La democracia como gobernanza no sólo se refiere a las estructuras y los procedimientos a través de los cuales se toman las decisiones políticas y se gestiona lo público, sino también a un método y unas reglas de convivencia. Esta dimensión está vinculada a la primera generación de derechos humanos relativa al valor de la libertad reconocido en los derechos civiles y políticos.

Tal sentido se amplía al entender la democracia como habitanza en relación a la participación política en libertad e igualdad más allá de una cuestión formal, contemplando la dimensión material, es decir, las condiciones básicas de calidad de vida y bienestar para todas las personas. La habitanza se vincula a la segunda generación de derechos humanos, a la justicia social basada en los derechos sociales, económicos, culturales que precisan de la igualdad de oportunidades.

El significado de la democracia alude también a la alteridad, dimensión que no se reduce al simple reconocimiento del otro, sino del otro distinto, del otro yo cuya diferencia puede o no ser valorizada. Reconocer el derecho de las minorías, valorar y apreciar al otro yo, es requisito necesario para vivir experiencias de inclusión social y educativa que son expresión de la tercera generación de derechos humanos, de la solidaridad necesaria para la sostenibilidad y la paz.

En la investigación indagamos sobre los significados que la comunidad educativa ha ido construyendo sobre la democracia como gobernanza, habitanza y alteridad. Para conocer y concretar la calidad democrática de los centros objeto de estudio, la investigación se centra en: el análisis de los discursos sobre democracia y participación de los miembros de la comunidad educativa –docentes, alumnado, familias–; la identificación de las características de las estructuras y prácticas en las que se ejercita la democracia y la participación desde los diferentes sectores de la comunidad educativa; y la evaluación de la calidad y la intensidad de dichos espacios, estructuras y prácticas –análisis específico del grado de participación de las personas y grupos más vulnerables (especialmente la del alumnado y familias de origen extranjero)–.

Estas acciones se abordan desde una perspectiva cualitativa, partiendo de los principios de la investigación colaborativa orientada a la incorporación y/o transformación de prácticas democráticas a través de la participación de la comunidad educativa. Entendemos que las acciones



compartidas con los equipos docentes de los centros son desencadenantes de procesos de reflexión sobre su pensar y hacer cotidiano a través de las estructuras organizativas y de gestión, del currículum explícito y del currículum oculto. Entrevistas y grupos de discusión abren la posibilidad de un hacer diferente a las rutinas diarias: aprender a percibir y analizar lo que se vive día a día, lo que se impulsa o se inhibe, lo que se visibiliza o se invisibiliza, indagando en los porqués, en los fundamentos que orientan las prácticas democráticas y la calidad de las mismas.

En esta dinámica colaborativa, el registro se ha realizado siguiendo las indicaciones de la dirección y la coordinación pedagógica de cada centro sobre aquellas prácticas que reconocen como experiencias de democracia que favorecen la participación y la inclusión. Junto a ellas también hemos incorporado otras que no se mencionan o no se resaltan de forma especial, pero que detectamos a través del análisis del proyecto educativo, la memoria, el plan anual u otros proyectos o planes específicos.

El análisis de las prácticas, de acuerdo a las tres categorías que establecemos como dimensiones de la democracia –gobernanza, habitanza, alteridad–, permite establecer dos tipos de fotografías que muestran la intensidad de la calidad democrática vivida en los centros. Una fotografía nos describe los temas, ámbitos y ciclos educativos donde se potencia más la democracia; junto a ello indica quién participa y los niveles de participación de los distintos grupos –profesorado, alumnado y familias–, así como la persona o personas impulsoras y coordinadoras; por último se evidencia si la experiencia ha sido puntual o está arraigada atendiendo a la sostenibilidad de la misma. La segunda fotografía es más focalizada y muestra los detalles de cada dimensión, es decir, se adentra en el análisis en profundidad de la calidad democrática, de aquello que no sólo es descrito sino interpretado de forma dialógica por las y los docentes y el equipo investigador.

De los discursos a las prácticas: experiencias de educación en y para la democracia

A modo de ejemplo en este apartado y el siguiente se presentan los resultados y conclusiones del proceso descrito correspondientes a tres centros de ESO de tres poblaciones de Catalunya: Gurb, Sils y Prats de Lluçanès. Clarificar que los códigos que se utilizan entre paréntesis, por ejemplo (E8), corresponden a la numeración de las fichas de registro de las experiencias prácticas.

a) Instituto de Gurb (provincia de Barcelona)

Actualmente el centro Sección de Instituto de Gurb atiende un total de 185 alumnos de ESO. Se localiza en el municipio de Gurb población colindante con la ciudad de Vic. Dicho centro atiende el alumnado de Gurb, Santa Eulàlia de Riuprimer, Sant Bertomeu del Grau y Muntanyola. Se define como un centro que acoge estudiantes de municipios rurales. También acoge jóvenes de otras



localidades –se estima en un 30%–, cuyas familias han escogido este centro por el proyecto educativo que se lleva a cabo.

El centro inició su andadura el curso 2010-2011 con dos grupos de primero y durante estos cuatro años ha consolidado las dos líneas de ESO. El edificio son módulos prefabricados y hasta el momento no se prevé la posibilidad de contar con un edificio definitivo, lo que es vivido por las familias como un inconveniente. El cambio de zonificación escolar de Vic repercutió en la distribución del alumnado de dichos municipios que hasta ese momento se escolarizaban en la ciudad vecina y se agrupaban en un centro referente. Con dicho cambio, el alumnado de dichos municipios pasó a ser distribuido en distintos centros. Ante esta situación, que fue motivo de conflictos y protestas a la Administración, se ofreció a los alcaldes de los municipios implicados que acordaran solicitar un nuevo centro. El alcalde de Gurb propuso a la directora actual, que estaba en otro instituto, planificar, organizar y liderar el nuevo proyecto. Ella lo planteó al actual jefe de estudios con quien trabajaba y configuró un equipo con profesorado procedente de otros centros sensibles a compartir la propuesta.

El proyecto educativo explicita la voluntad y compromiso de crear un centro que respete las diferencias y se muestre abierto a las ideas. Para ello se proponen formarse y trabajar de forma colaborativa para eliminar las barreras de acceso al aprendizaje que puedan aparecer. El trabajo se centra en acompañar el proceso de aprendizaje que cada alumno y alumna puede recorrer desde una doble perspectiva: la individual, fundamentada en el desarrollo de las posibilidades de cada yo; y la grupal, centrada en el intercambio basado en los grupos heterogéneos.

Este planteamiento se concreta en diferentes experiencias educativas que marcan el carácter propio del centro. La organización del alumnado en grupos cooperativos en todas las materias condiciona la distribución horaria, la organización en el aula –siempre están en grupos de cuatro– y el tipo de trabajo que se realiza –trabajo cooperativo con un mismo equipo para todas las asignaturas–. La apuesta por el trabajo cooperativo y el interés por desarrollar al máximo la capacidades y habilidades de cada estudiante han llevado al profesorado a replantear la evaluación, ofreciendo herramientas para que el alumnado pueda regular su propio proceso de aprendizaje porque conoce los criterios por los que será evaluado y cuenta con estrategias para mejorar los resultados. En el trabajo educativo también son relevantes las brigadas de soporte al profesorado en las que cada estudiante puede responsabilizarse de algún servicio del centro. Las brigadas que actualmente funcionan son: Verde –jardinería–, Magíster –apoyo académico a otro alumno–, Bicicletas –reparación–, e Interioristas –decoración–.

De las catorce experiencias recogidas, podemos afirmar que hasta el momento el centro ha priorizado la organización del currículum basado en competencias básicas y específicas y la innovación de distintas estrategias metodológicas tales como el trabajo en equipo cooperativo (E1), las brigadas de soporte al profesorado (E10), la evaluación –rúbricas– (E8) y el trabajo educativo con la comunidad en la línea del APS –aprendizaje servicio en un centro de día de personas mayores, y en



una escuela de primaria (E9); trabajo de sostenibilidad en el Torrent de l'Esperança (E5) y proyecto de cooperación con una ONG (E11)–. En estas experiencias el alumnado vive en primera persona su proceso de aprendizaje y el centro establece las estructuras organizativas necesarias para dichos cambios. En todos estos espacios, la participación del alumnado es relevante en la implicación en el proceso de aprendizaje y de crecimiento personal en el centro y en la comunidad.

En relación a la gobernanza, una de las experiencias democráticas destacadas es el proyecto de emprendedores que realizan estudiantes de primero (E4). En él, planifican y ponen en marcha una cooperativa durante todo el curso. Es significativo cómo ningún agente del centro –profesorado, alumnado, o familias– ha destacado como experiencia democrática relevante ninguno de los órganos establecidos ni espacios de decisión del centro como son la junta de delegados, la asamblea o el consejo escolar, considerando además tanto el profesorado como alumnado que no son órganos que estén desarrollando sus posibilidades. De todos ellos, sólo la Asociación de Padres y Madres (en adelante AMPA) comenta ejercer y desarrollar sus funciones con plena capacidad para tomar las decisiones que considera más adecuadas, con el apoyo de la dirección.

El clima de centro es positivo y las personas con las que hemos intercambiado opiniones durante el trabajo de campo coinciden en destacar la calidad de las relaciones, valorando el trabajo educativo que se realiza para cuidar dicho bienestar. Se destaca el tamaño del centro como un elemento que favorece la cohesión y el sentimiento de pertenencia. Los y las estudiantes también dan importancia a la relación específica que cada docente entabla con ellos y ellas en el aula, donde se concretan la voz, el respeto y el tipo de participación que posibilita la vida cotidiana escolar. En relación a esta dimensión de habitanza, destacamos especialmente las tutorías individuales y de grupo (E7), como el espacio de acompañamiento más explícito y organizado, valorado positivamente por el alumnado, el profesorado y las familias, así como la distribución horaria docente (E2) que permite el trabajo en grupos reducidos, respetando la distribución heterogénea de dichos subgrupos.

De la alteridad destacamos la experiencia de grupos heterogéneos en los equipos de trabajo cooperativo (E1). Los grupos son decididos por tutores y tutoras junto con la coordinadora de la Comisión de Inclusión del centro. Son estables y se revisan cada trimestre. Con esta experiencia se concretan dos valores educativos fundamentales: la diversidad y la colaboración. En la creación de dichos grupos se tienen en cuenta capacidades, habilidades y resultados académicos individuales de cada estudiante, así como también la sintonía entre los posibles miembros del equipo para favorecer el equilibrio entre la colaboración y la cohesión de los equipos. Dicha experiencia no deja indiferente al alumnado que ha manifestado el reto que supone trabajar con compañeros y compañeras con distintos grados de interés, responsabilidad, y capacidades, porque todo ello acaba repercutiendo en el resultado académico final; ni a las familias que nos comentaron cómo viven sus hijos e hijas la dificultad de gestionar las diferencias, las estrategias de negociación que ponen en marcha y los aprendizajes relevantes para la vida que supone vivir dicha experiencia.



b) Instituto de Sils (provincia de Girona)

El instituto atiende al alumnado de Sils, Riudarenes y de las urbanizaciones colindantes desde el curso 2008-09, con dos líneas de ESO por curso que actualmente ya se han afianzado hasta una tercera línea. Como centro de creación relativamente reciente, su construcción está basada en módulos prefabricados situados en la periferia del pueblo. Sus orígenes se remontan a la creación de una sección del IES de Santa Coloma de Farners y a la necesidad de acoger el incremento del alumnado en la zona. El equipo de profesorado al que se le concedió y aprobó su proyecto, mayoritariamente componentes del grupo autodenominado “La Font”, manifestaba una preocupación por la educación que les llevó a compartir reflexiones e ideas pedagógicas respecto a la transformación social, a partir de la educación, apostando por un centro educativo abierto, inclusivo e innovador.

Las experiencias educativas se organizan teniendo en cuenta diferentes elementos sobre los que pivota la acción educativa y las características organizativas del centro. Por un lado, se ha dotado, a nivel pedagógico, de un currículum competencial basado en diferentes modalidades de trabajo como son los ámbitos, las habilidades, los proyectos y los talleres, que obligan a tener una consideración especial ante el tema de la evaluación, basada no sólo en los resultados obtenidos sino en el proceso seguido por el alumnado. Por otro lado, la necesidad de conseguirlo con una estructura organizativa que lo posibilite, con los órganos pertinentes y creando equipos interdisciplinarios, así como estructuras de coordinación, que garanticen el logro de las líneas prioritarias previstas en cada curso. Las prácticas democráticas asociadas a estos principios educativos se sistematizan en diecisiete experiencias analizadas hasta el momento.

La participación y la democracia en relación a la gobernanza se concreta en la existencia de una dirección accesible, próxima por encontrarse en un espacio abierto y de fácil acceso, y compartida por no tener un espacio específico sino que se encuentra en la sala de profesorado (E14). Además, hemos detectado una toma de decisiones en el claustro, tutorías o asamblea, basada en el consenso y no en la votación (E16); la organización interna del profesorado en equipos interdisciplinarios, que obliga a cada profesional a estar accesible en cualquier proyecto y tema (E5); la existencia de proyectos singulares y específicos en el centro en relación a estos aspectos –es ejemplo “De la D de Democràcia a la P de Participació”– que en el contenido y proceso son la finalidad y la metodología para trabajar los principios democráticos (E11); el consejo de estudiantes o de delegados y/o delegadas, como elemento dinamizador y reivindicativo de la voz del alumnado en el día a día en el centro (E9); y finalmente la AMPA, que con sus respectivas comisiones tienen voz y opinión, bien sea sobre el currículum, los proyectos, o la propia documentación institucional (E15).

La habitanza, el bienestar de la comunidad educativa y su calidad de vida, con el fin de vivir un clima apropiado para su desarrollo democrático, se manifiestan de manera más explícita en las



experiencias existentes en torno a un sistema ágil y permanente de información y participación directa de la vida del centro a través de la plataforma virtual Moodle (E2); pero básicamente en las relativas a los diferentes sistemas de acogida y formación en relación al profesorado que se incorpora en el centro (E6) y, en mayor medida, en los sistema de acogida al alumnado sin tener un recurso específico –aula de acogida–, sino un sistema de integración en el aula ordinaria con los grupos heterogéneos (E12), así como con un sistema de tutorías individuales y colectivas, periódicas e individualizadas, integradas en el horario de tutores y tutoras de aula de manera obligatoria (E13). También como experiencia específica en este indicador, el centro programa conferencias iniciales en las sesiones inaugurales de los cursos que facilitan la incorporación en la dinámica académica pero también proporcionan un elemento de motivación e implicación en el centro (E17).

Aun así, las condiciones para la habitanza que expresan y se observan en este centro van, en su mayoría, indisolublemente unidas a las propuestas de reconocimiento de la alteridad. En primer lugar, porque en su mayoría implican un trabajo activo del alumnado en relación a la consecución del currículum competencial que han diseñado: planes personalizados de trabajo, portafolios para el desarrollo de las habilidades de autonomía; los proyectos con dedicación semanal; o de talleres, con dos horas semanales, y de duración total mensual, de libre elección y con participación abierta a personas voluntarias –familiares, otros estudiantes, profesorado o personas externas al centro– (E1); los grupos de servicio o de APS en acciones de repercusión interna –por ejemplo de reparación de desperfectos– y de proyección externa –por ejemplo de dinamización de un asilo de personas jubiladas, o informática para personas sin trabajo– (E10); el buenos días comunitario al inicio del día y de duración variable pero corta –entre cinco y quince minutos– que, al carecer de un espacio adecuado, actualmente se realiza en grupos más reducidos, pero con el mismo principio inicial de compromiso con la realidad existente dentro y fuera del centro, y una arraigada voluntad de trabajar los valores o el espíritu crítico (E8). Una especial atención merece el sistema de evaluación, consensuado con familias y alumnado, que sitúan en el mismo plano, proceso y resultado, y sobre los cuales se obtienen calificaciones interdependientes entre ellas de manera que, como vasos comunicantes, un bajo/alto nivel de esfuerzo durante el trimestre, tiene repercusión en el informe de progreso final. Asimismo, la repetición de curso no va ligada a un nivel determinado de consecución de objetivos estándares, sino valorando en cada estudiante su nivel madurativo (E3). Finalmente, conviene constatar el tratamiento de la diversidad en grupos heterogéneos como elemento central del proyecto educativo (E4).

Todo ello nos lleva a considerar que, en el instituto de Sils, bien sea por su característico origen en la composición e ideales pedagógicos del equipo directivo y del profesorado, bien sea por la línea estratégica iniciada en aquél momento y retomada por los diversos equipos de dirección posteriores, la presencia de los principios y valores democráticos no solo existe en forma de contenido sino como práctica vivenciada.



c) Instituto Castell del Quer de Prats de Lluçanès (provincia de Barcelona)

Este instituto acoge a la totalidad del alumnado de ESO de esta población y municipios cercanos, exceptuando aquellos que optan por un centro, generalmente privado, ubicado en alguna ciudad de referencia más alejada (Vic o Manresa). Se trata de un instituto creado el curso 1995-96 que completó progresivamente su oferta educativa hasta el curso 1998-99 –ESO y Bachillerato–, y finalmente el curso 2009-10 con el ciclo formativo de grado medio “Sistemas informáticos y redes”. Su tamaño relativamente reducido, con un total de 281 alumnos y alumnas, lo convierte potencialmente en una institución de ambiente relativamente familiar y un clima de convivencia con pocos conflictos, dos cualidades destacadas y compartidas por los distintos sectores que conforman la comunidad educativa. La baja movilidad y alta estabilidad de la plantilla de profesorado y la perdurabilidad del equipo directivo confieren al centro otras potencialidades que cabe aprovechar en la formulación y desarrollo de proyectos y planes a medio y largo plazo. En este sentido debe contextualizarse el Plan de autonomía de centro (E14) desarrollado en el periodo 2010-14. Se trata de un proyecto que, a lo largo de cuatro cursos, ha impulsado y evaluado distintas estrategias y actividades orientadas a la mejora de tres ejes clave de la acción educativa que fueron seleccionados a partir de un diagnóstico: los resultados educativos del alumnado, la cohesión social y la conservación de los espacios del centro.

El centro es una institución educativa de referencia del territorio dónde está ubicado y que no se restringe únicamente al municipio de Prats, sino al conjunto de pequeños municipios y poblaciones de carácter disperso que integran el territorio denominado Lluçanès que aspira convertirse administrativamente en comarca en los próximos meses. El Plan educativo territorial impulsado por el Consorcio de municipios del Lluçanès es una interesante experiencia de trabajo en red entre distintos actores educativos, sociales y culturales del territorio en los cuáles el instituto tiene un rol estructurador dado su carácter de único centro de secundaria de la zona. Esta realidad y potencialidad es aprovechada en el momento de definir algunas de las experiencias y proyectos ligadas al clima y habitanza del centro entre un total de catorce experiencias catalogadas y analizadas en el trabajo de campo. En este bloque citado cabría ubicar y destacar la planificación de la jornada de acogida y presentación del centro al futuro alumnado procedente de distintas poblaciones (E1) en la que los y las actuales estudiantes juegan un importante papel. Sin embargo, al lado de otras experiencias interesantes, pero a nuestro entender de menor calado, la mejora del clima y las condiciones que convierten el centro en una institución más habitable recibe un notable impulso a partir de tres actuaciones relevantes: el funcionamiento de un servicio de mediación para intervenir en la resolución de conflictos (E13), integrado por alumnado y profesorado del mismo centro; el programa de actividades dirigidas a la cohesión del grupo-clase y desarrolladas en los espacios de tutoría grupal (E4); y el conjunto de actividades para fomentar la proyección externa



del centro (E10). Alrededor de estas actividades –teatro, deporte, etc.– se aúnan esfuerzos de alumnado, familias y profesorado que, con diversos pero compatibles objetivos, abren el centro al entorno y refuerzan su papel protagonista en la vida social y cultural del territorio.

Algunas de estas experiencias pertenecen a un espacio de frontera común con la alteridad por cuánto intervienen en la mejora del conocimiento y aceptación de los otros y las otras, un hecho relevante en un centro que acoge e integra alumnado procedente de un número significativo de municipios y poblaciones dispersas. Por ello hemos seleccionado y analizado las prácticas desarrolladas en la comisión de atención a la diversidad (E5), el desarrollo de planes individualizados (E6), los intercambios con centros extranjeros (E8), el proyecto de emprendeduría (E9), y el funcionamiento de las juntas o comisiones de evaluación (E12). No cabe duda de que estas actividades y proyectos contribuyen a avances en el ámbito de la alteridad, pero no es menos cierto que la mayoría de ellos son susceptibles de revisión y mejora, un proceso iniciado con el desarrollo del plan de autonomía ya mencionado, con buenos resultados y futuro incierto a causa de los recortes aplicados recientemente en las políticas educativas públicas. También merece la pena analizar la evolución de la estructura de las tutorías –tutoría grupal compartida con tutorías individuales–, en las cuáles participa el conjunto del profesorado, y que aportan mejoras de manera indistinta al ámbito del clima y de la alteridad y contribuyen a reforzar la acción impulsada en las otras experiencias (E7).

En relación a la gobernanza hemos analizado dos experiencias o prácticas relevantes: la participación del alumnado en el consejo de delegados y delegadas (E3) y la aportación de la AMPA al conjunto de la actividad del centro (E11). En ambos casos hemos podido contrastar la visión desde el centro, aportada por el equipo directivo, con la visión de los y las protagonistas, sean alumnos y alumnas o padres y madres. Existe una fuerte apuesta del equipo directivo por dinamizar los espacios de participación del alumnado y por integrar la actividad de la entidad representativa de las familias en el conjunto del instituto. La voluntad y confianza en los valores de la participación expresadas en los proyectos no siempre coinciden con las percepciones individuales que detectan inercias y dificultades de dinamización. Estas dificultades desaparecen cuándo el trabajo educativo aborda objetivos comunes y compartidos. Esta vía, explorada en la planificación y ejecución de las actividades de proyección externa ya mencionadas, podría aplicarse a otros ámbitos del gobierno del centro, sin olvidar la toma de decisiones y la participación en los aspectos curriculares, un ámbito en el que queda un largo trecho por recorrer.

El análisis realizado hasta el momento actual no permite ir más allá en las conclusiones referidas a este instituto. Se manifiestan, sin embargo, dos cuestiones para el debate en las cuáles nos proponemos profundizar: el peso y valor real del tamaño del centro en la gobernanza, habitanza y alteridad de la vida democrática de la institución y el alcance de las potencialidades que este carácter de centro territorial de referencia puede ofrecernos en estos mismos ejes.



Conclusiones: el compromiso de la investigación con la formación docente

La experiencia de la investigación da motivos suficientes para pensar que docentes, familias y alumnos y alumnas entrevistados y que han participado en grupos de discusión, además de proporcionar la información necesaria para el progreso de la investigación, se han visto implicados en un esfuerzo de conceptualización sobre unas prácticas, metodologías, pautas y formas organizativas que, sabiendo que son “funcionales” para conseguir el principal cometido de los centros educativos – que el centro funcione y que los el alumnado adquiera determinados conocimientos, habilidades y aptitudes– también son beneficiosas para fortalecer el espíritu y prácticas democráticas. En las fases desarrolladas la investigación ha favorecido, entre otras cosas, una actividad reflexiva profunda entre la comunidad educativa. Cabe esperar si dicho proceso de reflexión tendrá repercusiones sobre las prácticas cotidianas y más específicamente sobre la gramática educativa de los centros, incrementando así la calidad democrática y participativa de los mismos.

De hecho estamos en condiciones de afirmar que el proyecto de investigación – en su punto actual de desarrollo- ha propiciado un esfuerzo conceptualizador de una realidad que, en la mayoría de centros, se da por supuesta: la democracia. Este ejercicio ha conllevado que algunos docentes se hayan planteado por primera vez de qué estaban hablando cuando se referían a la democracia y a la participación en el ámbito escolar. Un profesor se manifestaba en estos términos: “Vaya pregunta.... [refiriéndose a lo que le había planteado el investigador: ¿Qué es para ti la democracia?] ...mira que tengo claro que estamos en una escuela democrática pero nunca me había parado a pensar qué es en realidad la democracia. Pues me habéis pillado”. [EN1, PRIM 2, Ltr 65]. O como es el caso de algunos centros de secundaria ante el silencio que generaba dicha pregunta en las entrevistas y grupos de discusión era elocuente. Si bien los discursos sobre la conceptualización de la democracia son difíciles de abordar, la investigación ha propiciado, sobre todo entre el profesorado, la preocupación teórica por una definición más amplia y precisa del término. Asimismo el análisis y la sistematización de las prácticas educativas nos han permitido localizar aquellas en las que se desarrollan las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad.

En el análisis provisional realizado hasta el momento, hemos detectado que la capacidad que tienen los centros para compartir el proyecto educativo es fundamental para sostener procesos de participación en los que la comunidad educativa se siente más vinculada. Los centros de pequeñas dimensiones comparten un número más amplio de experiencias educativas en las que la habitanza propicia un clima de centro positivo que permite un bienestar individual y grupal más compartido. Asimismo las experiencias de alteridad comparten la dimensión de habitanza en muchos de los casos analizados. En relación a la gobernanza parece difícil desarrollar con plenitud los órganos en los que los miembros de la comunidad educativa tienen capacidad plena para decidir y ha sido revelador ver que, en distintos centros, el alumnado cuenta con un margen amplio para decidir algunos aspectos relacionados con el currículum, vinculados con las metodologías de aprendizaje, con algunos contenidos o incluso con la evaluación. Dichos casos se evidencian en aquellos centros



en los que la relación entre profesorado y alumnado es más horizontal. En cambio, en estos mismos centros parece que no se cuenta con la misma posibilidad de tomar decisiones relacionadas con la organización y gestión. Finalmente es relevante ver cómo los centros que valoran la participación como un eje que trasciende el cumplimiento de las actividades de la vida académica se han implicado en actividades con la comunidad ya sean en actividades de aprendizaje-servicio, voluntariado o proyectos de cooperación.

Al presentar estos tres ejes los docentes han dado valor a lo que estaban realizando y que hasta el momento no habían asociado a democracia. Además, las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad les han sugerido ideas para desarrollar prácticas de mayor calado. Sin embargo, los aspectos formativos para el profesorado se van a dar con mucha más nitidez cuando abordemos los siguientes objetivos de la investigación y trabajemos colaborativamente la sistematización de indicadores de calidad democrática. Una vez estén elaborados, vamos a sugerir a los centros que lo deseen, que los apliquen. La primera tarea se planteará de la siguiente manera: el equipo de investigación seleccionará cinco o seis prácticas democráticas –con un elevado grado de diferenciación– pertenecientes al ámbito de la gobernanza, habitanza y alteridad. Se tratará de experiencias elegidas entre las que se han analizado en los distintos centros siguiendo los criterios expuestos en el apartado anterior de la comunicación. Para cada práctica se va a formar un grupo de trabajo heterogéneo constituido por representantes del equipo de investigación, miembros de la comunidad educativa de los centros que estén interesados en dicha práctica y una persona externa con conocimientos en el ámbito. En el transcurso de una sesión, el grupo va a discutir y consensuar las características de una práctica para que sea de calidad. A posteriori, cuando este ejercicio lo hayan realizado todos los grupos de trabajo, se va a presentar en un plenario con el objetivo de confrontar la información y mejorar las propuestas. En la recta final de la investigación preguntaremos a los centros interesados si quieren desarrollar y evaluar alguna práctica de la que previamente hayamos obtenido los indicadores –con la condición de que esta práctica se esté desarrollando en los centros–, la valoraremos conjuntamente entre el equipo de investigación, el profesorado, alumnado y familias.

Haciendo un repaso a lo que hemos hecho y lo que está por hacer, consideramos que la investigación en la que se basa esta comunicación ha contribuido y contribuirá de forma eficaz en la formación permanente de todos y todas, especialmente la del profesorado, por cuanto habrá fomentado: 1) una conceptualización teórica de la democracia y la participación; 2) una revisión de las prácticas que están llevando a cabo; y 3) orientaciones para desarrollar nuevas prácticas. Por otra parte, se dará la posibilidad de que la comunidad educativa reflexione de forma crítica, sistematizada y acompañada sobre la calidad democrática de sus centros; y se les invitará a que elaboren una hoja de ruta para mejorar el espíritu democrático, participativo, cívico y ciudadano que, a la vista de los datos arrojados por investigaciones comparativas de ámbito internacional, nos hace falta.



Bibliografía

- APPLE, M. (2000): Official knowledge. Democratic education in a conservative age. NY & London, Routledge.
- APPLE, M.W. y BEANE, J. A., (2007): Democratic schools: Lessons in powerful education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FEITO, R. (2010): "Democracia participativa frente a segregación y racismo en una época de crisis económica", Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (www.ase.es/rase), vol. 3, núm.1, enero, pp. 20-40.
- KINCHELOE, J.L. (2008): "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir". En McLAREN, P.; KINCHELOE, J.L. (coords.): Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos. Barcelona: Graó, pp. 25-69.
- NAVARRO, V. (2002): Bienestar insuficiente, democracia incompleta. De lo que no se habla en nuestro país. Barcelona: Anagrama.
- NAVARRO, V. (2006): El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias. Barcelona: Anagrama.
- PRINT, M. (2003): "Estrategias de enseñanza para la educación cívica y la ciudadanía en el siglo XXI" en ESE: Estudios de educación. no 4, pp. 7-22.
- PUELLES, M. (2005): "Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años". En Cuadernos de Pedagogía. No 348, pp.12-14.
- WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. (1999): La escuela, el estado y el Mercado: delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Ediciones Morata; A Coruña: Fundación Paideia.



Cambio de pensamiento de una estudiante con respecto a la educación inclusiva

A student's change of mind regarding inclusive education

González Calvo, Gustavo. *Universidad de Valladolid*; García Martín, Noelia. *Universidad de Valladolid*

* Datos de contacto: +34647545915; +34695013804 | gustavogonzalezcalvo@gmail.com;
noeliagarcia125@gmail.com

Resumen

Presentamos aquí el proceso de reflexión e introspección llevado a cabo por una estudiante de primer curso del Grado de Educación Primaria gracias al cual va siendo consciente de lo que es y de lo que implica la educación inclusiva. Empleando una metodología cualitativa por medio de la historia de vida de la futura educadora, mostramos cómo sus primeros acercamientos al mundo de las aulas van despertando un proceso de desarrollo personal y profesional imbuidos de sus propias experiencias como estudiante. Con ello, pretendemos ir (re)construyendo su vida y sus inquietudes como educadora que nos permita entender cómo son y de dónde surgen sus actos, valores, elecciones, que ponen el énfasis en la educación en valores como exponente primordial para alcanzar una educación de calidad e igualdad para todo el alumnado. Por ese motivo, estamos convencidos de que la elección de nuestra docente representa un caso significativo y enriquecedor, pues la posibilidad de compartir un proceso de investigación posibilita que otros educadores (o futuros educadores) se aventuren a emplear las narrativas como vehículo que permite (re)construir sus vidas, volver sobre sus experiencias y cuestionar sus opciones como docentes. Lo que aquí presentamos es, en definitiva, un significativo proceso de renovación y de diálogo que puede ayudar a que otros educadores se aventuren a transformar y enriquecer su práctica pedagógica y a tejer un entramado de entendimiento e igualdad entre educadores por medio del encuentro y (re)encuentro de historias de los demás. Y, además, ayuda a vislumbrar cómo la formación inicial supone un excelente vehículo que permite a los futuros maestros ir descubriendo su propia identidad profesional de un modo crítico y reflexivo.

Palabras clave: *Educación Inclusiva. Derechos humanos. Historia de vida. Formación del profesorado. Formación inicial.*

Resumen en inglés

This communication presents the process of reflection and introspection undergone by a student in her first year of the Master Degree in Early Childhood Education, as she becomes aware of the meaning and implications of inclusive education. Since the very beginning, the prospect of thinking and acting as an educator activated a research journey around her prejudices, fears, feelings and expectations. In this way, she began a process of subjective reconstruction of her life, taking at the



same time into account the social context she lived in. An archetype of teacher that allows us to approach his life and professional development and, therefore, to who she is, how her actions, values, choices and ways of understanding education and teaching are and where they come from. That's why we are convinced that our chosen teacher constitutes a significant and illuminating case. Furthermore, his purposeful transparency might also stimulate other (future) teachers to write narratives as a means to (re)construct their lives by revisiting and questioning their experiences, teaching acts and decisions. In short, we present here a process of self-reconstruction that might help other teachers to confront and enrich their pedagogical praxis, and to weave a collaborative network of educational narratives and teacher's experiences

Palabras clave en inglés: *Inclusive Education. Human rights. Life history. Teacher education. Initial training.*

Introducción

En esta comunicación se presenta el modo en que se va (re)construyendo la identidad profesional de una futura docente de Educación Primaria.

La investigación está centrada en los relatos de las experiencias vividas por la estudiante en estos primeros años de formación y la manera en que va cambiando y evolucionando su modo de entender y abordar la práctica pedagógica hacia una más inclusiva y que tenga en cuenta la diversidad de todos los escolares. Así, explicamos cómo el modelo profesional parte de su pasado como estudiante y, en su paso por la universidad y el contacto con las primeras experiencias profesionales, evoluciona de una estructura más academicista a otra más inclusiva sobre la que pretende construir su futuro profesional.

Los objetivos de nuestro estudio son: (a) compartir la manera en que la identidad profesional de la futura docente se va (re)construyendo y evolucionando en torno a un entramado de relaciones y experiencias que surgen en su etapa de formación inicial; (b) emplear los relatos autobiográficos como herramienta metodológica que permite ilustrar el modo en que se construye y se entiende la identidad profesional docente; (c) comprender el camino por el que se va construyendo una identidad profesional abierta a la inclusión y a la diversidad del alumnado.

Para darlos respuesta, se ha empleado la historia de vida como instrumento de recogida de datos y como espacio de reflexión y análisis conjunto de las experiencias y vivencias de nuestra futura educadora.

Marco teórico y objeto de estudio

1. La identidad profesional y su vínculo con la formación inicial del maestro

El propósito de este estudio es describir el proceso de (re)construcción de la identidad profesional de una estudiante de formación inicial y el modo en que esta etapa se torna determinante en el modo en que se va configurando el tipo de maestra que es y que quiere llegar a ser.



No en vano, es en esta etapa en la que la educadora comienza a ser consciente de la importancia de dar cabida a la diversidad y la inclusión en el aula y, en consecuencia, a analizar, examinar, observar y reflexionar sobre lo que hace y el modo en que lo hace. Es decir, la formación inicial es el vehículo que le permite ir descubriendo su propia identidad de manera crítica y reflexiva (Atkinson, 2004; Graham & Phelps, 2003).

Para ello, y partiendo de la premisa de que las identidades docentes pueden ser interpretadas desde un enfoque narrativo (Loughran, 2005; Ruohotie-Lyhty, 2013; Søreide, 2006; Watson, 2006), metodológicamente nos apoyaremos en la investigación autobiográfica para tratar de dar respuesta a la pregunta sobre la que gira el estudio: ¿qué papel desempeña la formación inicial en el despertar de una práctica pedagógica inclusiva y abierta a la diversidad de todo el alumnado?

No en vano, la identidad que se crea en esta fase y que conduce a la formación de la identidad profesional confirma que son los primeros acercamientos a la profesión los que configuran gran parte de la identidad docente (Atkinson, 2004; Ruohotie-Lyhty, 2013; Thomas & Beauchamp, 2011). Incluso, en un sentido negativo, son estos primeros acercamientos los que pueden llevar al abandono de los estudios elegidos (Hong, 2010).

Si lo que pretendemos, pues, es comprender algo tan intensamente personal como es la identidad docente, debemos conocer al docente como persona (Goodson, 2004). Esto es, en el ámbito de la educación, identidad personal y profesional están inextricablemente unidas (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Day et al., 2006; Jurasaitė, 2005). Más aún, para un educador, la identidad está imbuida de un intercambio entre sus experiencias personales y el contexto sociocultural en que trabaja diariamente (Nias, 1989; Jurasaitė, 2005). Pero, antes de pasar a abordar esta cuestión, creemos conveniente comenzar conceptualizando el término de identidad, ya que éste discurre en diversas dimensiones (personales, profesionales, sociales y culturales) y, por tanto, ha sido tratado en diversos campos (filosófico, psicológico, sociológico, histórico y antropológico) (Bolívar, Domingo, & Fernández, 1998).

En general, la identidad no es otra cosa que el conjunto de experiencias y acontecimientos personales y profesionales que hacen ser a una persona como es. En palabras de Taylor, ésta es:

“Una definición de sí mismo, en parte implícita, que un agente humano debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida. [...]. Mi identidad es lo que yo soy” (Taylor, 1996, p. 10).

La identidad, desde la perspectiva de Taylor, responde a la pregunta: ¿quién soy yo? Esta pregunta depende del momento de la vida en que se encuentre la persona, de la posición personal, social y moral que mantengamos en ese momento y a quién vaya dirigida la respuesta.

De esta manera, la identidad que se va desarrollando es “el conjunto de formas de ser y actuar configuradas por el docente durante su vida profesional” (Bolívar et al., 1998, p. 189).

Con todo lo anterior, es fácil comprender que, en la enseñanza, las etapas de formación inicial y la inmersión profesional no pueden desligarse la una de la otra. Las decisiones que adopta el



educador no se sustentan únicamente en su conocimiento explícito profesional sino, fundamentalmente, sobre su modo de pensar, de sentir, de actuar, y todo ello en base a las experiencias, relaciones interpersonales, creencias y expectativas que ha ido desarrollando a lo largo de su vida como estudiante y que constituyen su identidad particular (Korthagen, 2004, 2010). Lo anterior se justifica en tanto que la identidad no se puede construir al margen de las identificaciones que los demás formulan sobre uno mismo. Más bien al contrario, la identidad profesional se va modelando por el intercambio entre la identidad asumida y la identidad atribuida en las relaciones con los demás (Brewer & Gardner, 1996).

2. La educación inclusiva

La importancia de la educación inclusiva radica en la necesidad de desarrollar un programa de Escuelas Para Todos. Esto es, la obligación moral de terminar con la exclusión educativa que afecte a cualquier escolar, desde los impedimentos para acceder a la enseñanza reglada hasta las problemáticas de desventaja a que algunos estudiantes han de hacer frente.

En este sentido, parece claro que se ha de atender a la diversidad del alumnado que constituye el sistema educativo, siempre desde parámetros de eficiencia y eficacia. Por ello, su intención es ofrecer a los alumnos una educación de calidad, poniendo el énfasis en la perspectiva social acerca de las dificultades y/o necesidades que hayan de afrontar los alumnos (Booth & Ainscow, 2002). Así, podemos entender la educación inclusiva como el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares con la intención de minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, fundamentalmente de los más vulnerables (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Y, en este sentido, Ainscow (2001) sugiere una serie de principios de riguroso cumplimiento en todo proceso educativo inclusivo, como son: (a) El incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos como punto clave para la mejora de las escuelas; (2) Considerar a todos los miembros de la comunidad educativa personas capaces de aprender y de mejorar la realidad en que están inmersos; (3) Los centros educativos habrán de favorecer estructuras de colaboración entre personas que permitan mejorar los resultados educativos; (4) Considerar las condiciones de la realidad que les rodea, como eje de cambio y oportunidad de mejora y perfeccionamiento; y (5) Entender el proceso de evaluación e investigación de la calidad docente como una responsabilidad de todo el profesorado.

Metodología

La protagonista de nuestra investigación es una estudiante en formación inicial que se prepara para ejercer como maestra en Educación Primaria.



La notable influencia de algunos profesores de formación inicial han sido determinantes a la hora de iniciarse en la producción de relatos de corte autobiográfico como modo de reflexionar acerca del tipo de maestra que quiere llegar a ser.

La elección de nuestra futura educadora se justifica en tanto que estamos convencidos de que representa un modelo relevante de lo que supone la formación inicial en el despertar de una práctica pedagógica más inclusiva, solidaria y reflexiva.

Como herramienta principal de recogida de datos se ha empleado la historia de vida. Ésta, entendida como “un relato autobiográfico [...] en el que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (Pujadas, 1992, p. 47), tiene una orientación práctica y pone el acento en la subjetividad de los acontecimientos vividos (Hatch & Wisniewski, 1995, en Pascual, 2003).

Hemos optado por esta metodología de investigación en tanto que (González & Martínez, 2009; González & Barba, 2013; Huberman, Thompson, & Weiland, 2000): (1) Conocer una trayectoria profesional permite conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional; (2) En tanto que el profesorado dedica cada vez más tiempo de su vida a la enseñanza, parece necesario llevar a cabo un seguimiento de lo ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias futuras; y (3) La necesidad de dar voz y de prestar atención a las experiencias de vida de los docentes., así, poder saber qué se puede esperar o qué estrategia hay que organizar para su formación.

Resultados

Hemos fijado dos temas clave en torno a los cuales gira la investigación: (a) de dónde surge el interés por querer ser maestra y las ideas previas respecto a la formación inicial; (b) los primeros pasos en la universidad: los “otros significantes” y la reconstrucción de la identidad profesional. El motivo de haber elegido estos temas se justifica en tanto que son éstos los que en mayor medida ayudan a la futura educadora a replantear la manera en que va forjando su identidad profesional y su manera de entender la educación.

1. El interés por querer ser maestra y las ideas previas respecto a la formación inicial

Entender la enseñanza como una labor vocacional puede llevar, en ocasiones, a que pase desapercibida la necesidad del educador de someterse a un proceso serio y sistemático de preparación y profesionalización que le permita desempeñar un trabajo de innegable valor social.

Por ese motivo, y también porque la docencia implica un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento que tenga como último fin la búsqueda de una sociedad más libre y justa, nuestra educadora entiende la profesión que ha elegido no tanto de manera vocacional, sino con un matiz más bien profesional, con una orientación a cambiar y transformar la realidad que le tocó vivir como alumna:



"Lo que verdaderamente me empujó a seguir este camino fue una mala experiencia en mis años como alumna de educación secundaria postobligatoria. Una serie de reiterados fracasos académicos me empujaron a reflexionar y me hicieron tomar conciencia de que el sistema educativo necesitaba una gran mejora" (Historia de vida).

Ese pasado como estudiante, asociado a recuerdos negativos, sirvió para ir desvelando el modelo de maestra en que quería convertirse y que, inicialmente, no tiene connotaciones de transformación social, sino de maestra eficaz y competente a la hora de enseñar contenidos al alumnado:

"Para alimentar mis inquietudes y, sobre todo, para poder mejorar la formación de las futuras generaciones, decidí ser maestra, y ésta se convirtió en mi mayor meta" (HdV).

Comenzar sus estudios universitarios como maestra de Educación Primaria va reconstruyendo y reorientando otro conocimiento pedagógico. Es esta etapa la que desvela una mayor ilusión por la profesión y donde descubre lo que implica ser educadora y (trans)formadora de la realidad social:

"Gracias a la formación que he recibido en mi primer año sé que me equivocaba con respecto a las ideas preconcebidas de que el profesor ha de ocuparse únicamente de que los alumnos aprendan contenidos. Gracias a diversas oportunidades que se me han brindando ahora puedo decir que la clave del cambio y de la mejora de la educación y, por tanto, de la sociedad, se encuentran en la educación inclusiva" (HdV).

Parece claro, por tanto, que la formación inicial recibida cubre las expectativas de nuestra educadora y que sirve como un puente entre la universidad y la escuela real que pretende forjar la docente.

2. Los primeros pasos en la universidad: los "otros significantes" y la reconstrucción de la identidad profesional

La configuración de la identidad profesional de la educadora, ya desde su primer año de formación inicial, es posible gracias a los profesores que conoce en esta etapa y que llevan a diferentes valoraciones y expectativas de la profesión que ha elegido:

"Fue en mi primera clase, en la asignatura de 'Organización y Planificación Escolar', dónde se me abrieron un montón de puertas. Gracias al enfoque del profesor hacia la asignatura, empecé a concebir la educación de forma muy distinta a como la había visto anteriormente" (HdV).

Así, comprobamos cómo, en el desarrollo de la identidad profesional, resultan determinantes las relaciones que el alumnado en formación inicial establece con profesores y el resto de la comunidad educativa, a la que tiene la oportunidad de acceder y ver desde dentro gracias a una experiencia universitaria:

"Gracias a un acercamiento a una comunidad de aprendizaje donde se me abrieron por completo los ojos y se despertó mi amor hacia la educación y la inclusión. Hablar y escuchar a padres, voluntarios y alumnos acerca de sus ideas hacia la educación, su interés por ser protagonistas de ella, intercambiar opiniones, [...] hizo que ya no tuviera ninguna duda. Lo que la educación necesita es un gran cambio y nosotros, los futuros maestros, somos responsables de ese cambio" (HdV).



Es así como la formación inicial y las personas significantes para nuestra educadora llevan a que, en sus propias palabras, “ya no pueda concebir la educación si ésta no es inclusiva, participativa e innovadora”. Se desvela ya cierta convicción de que la escuela ha de ser un lugar en el que se luche por erradicar las condiciones de desigualdad y de exclusión, asumiendo un compromiso por forjarse como profesional que haga posible un cambio en las estructuras y formas sociales.

Asimismo, este primer año como estudiante de Educación Primaria, llevan a la aparición de sus primeras renovaciones pedagógicas que servirán para, en su futuro, mejorar su práctica docente. Profundizar en aspectos de la enseñanza a partir de las oportunidades que le brinda la universidad en grupos de trabajo e innovación educativa, uno de los aspectos que más valora la educadora:

“Conocer de primera mano programas como las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos y participar en proyectos de innovación docente es fundamental para saber el tipo de enseñanza que quiero practicar. Quiero ser el tipo de maestra capaz de seguir estas metodologías en mi aula y poder adaptar la educación a los tiempos que corren” (HdV).

Por tanto, ya desde su primer contacto con la universidad, la futura maestra cree que “la educación inclusiva, los alumnos comprometidos y los profesores competentes son los tres pilares más importantes en la construcción de una escuela más justa y de mayor calidad”.

Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha esbozado el modo en que las narrativas autobiográficas pueden ayudar a transformar la realidad docente y la manera en que los estudiantes en formación inicial abordarán su futura profesión. Así, son estos relatos los que permiten a nuestra educadora dotar a su práctica de una ideología impregnada de prácticas sociales inclusivas.

Esta herramienta sirve, por lo tanto, para impulsar un nuevo modo de entender y abordar la enseñanza, dejando entrever un discurso educativo basado en la transformación social, la innovación educativa, la consecución de una sociedad más justa, superando los modelos educativos centrados únicamente en la eficacia y el control y que nuestra protagonista ha vivido como estudiante.

Por otra parte, se ha reflejado cómo son las relaciones interpersonales que la educadora mantiene con sus profesores universitarios y con el conjunto de la comunidad educativa las que van construyendo, colectivamente, su manera de entender la educación.

En definitiva, el relato autobiográfico aquí empleado posibilita construir una realidad pedagógica diferente que lleve a emprender otro tipo de acciones más comprometidas con la transformación y la mejora social y educativa.



Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- ATKINSON, D. (2004). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-394.
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N., & VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., & FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CONNELLY, F. M., & CLANDININ, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. In J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, J. Clandinin & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; & SAMMONS, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- GONZÁLEZ, G., & MARTÍNEZ, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de EF por medio de narraciones autobiográficas. *Retos: Nuevas Tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 15(46), 35-40.
- GONZÁLEZ CALVO, G., & BARBA, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre sus aprendizajes de educación física en diferentes niveles educativos. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 9(8), 171-181.
- GOODSON, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.
- GRAHAM, A. & PHELPS, R. (2003). 'Being a teacher': Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *The Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- HONG, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, C., & WEILAND, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.



- JURASAITE, E. (2005). Reconstructing teacher's professional identity in a research discourse: A professional development opportunity in an informal setting. *Trames*, 9(59/54), 2, 159–176.
- KORTHAGEN, F. (2004). In search of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- LOUGHRAN, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- NIAS, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- PASCUAL BAÑOS, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RUOHOTIE-LYHTY, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 120-129.
- SØREIDE, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(5), 527-547.
- TAYLOR, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- THOMAS, L., & BEAUCHAMP, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- WATSON, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(5), 509-526.



¿Es posible una escuela democrática y participativa con la LOMCE?

Are democratic and participatory schools possible with the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE)?

Díez Gutiérrez, Enrique Javier. *Facultad de Educación. Universidad de León* *

* Datos de contacto: +34 678802722 | enrique.diez@unileon.es

Resumen

La nueva reforma educativa, la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa supone la práctica eliminación del funcionamiento democrático y participativo de los centros educativos, contradiciendo el artículo 27 de la Constitución. Esta reforma plantea un modelo de autonomía de los centros que rompe con toda la cultura de colaboración y participación necesarias para que la labor educativa tenga éxito. De hecho, como se puede constatar en el análisis de su desarrollo que el consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas, lo que conlleva arruinar la poca "democracia participativa" que quedaba en los centros de Enseñanza, mientras que las funciones decisorias pasan a ser competencia de un director o directora, nombrado directamente por la Administración y no por su comunidad educativa mediante elección democrática. El centro pierde la opción de intervenir en lo que ya era solo un concurso de méritos. Le queda un escaso 30% (ahora es un 66%). Por si fuera poco, la mitad de ese 30% será del Claustro y ni siquiera se obliga a que el resto sea del Consejo escolar. El modelo jerárquico y piramidal de decisión que plantea la nueva ley, parece que no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima burocrático y autoritario, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, 2010).

Palabras clave: *Escuela democrática, participación educativa, LOMCE, legislación educativa, organización escolar.*

Resumen en inglés

The new educational reform, the Organic Law for the Improvement of Educational Quality, involves the almost total elimination of democratic practice and participation in schools, in contradiction to Article 27 of the Constitution. This reform introduces a model of school autonomy that negates the culture of collaboration and participation necessary for successful education. In fact, as can be seen in an analysis of its implementation, the role of the school council has been relegated to a merely advisory function, eradicating the little "participatory democracy" remaining in schools, whilst responsibility for decision-making functions has been transferred to head teachers, appointed directly by the authorities rather than by the educational community through



democratic election. Schools have lost their power to intervene in what was once a merit-based appointment. They are now left with a scant 30% of the vote, whereas previously it was 66%. Furthermore, half of that 30% corresponds to the staff council and it is not even obligatory that the rest should correspond to the school council. The pyramidal and hierarchical decision-making model introduced by the new law does not seem to promote a participatory dynamic within the school, but on the contrary, will generate a bureaucratic and authoritarian climate, precisely the opposite to what all research on educational leadership and organisation has recommended (Bolívar Botía, 2010).

Palabras clave en inglés: *Democratic school, educational participation, LOMCE, education legislation, school organisation.*

Introducción

Esta Ley se gestó ya de una forma no participativa y antidemocrática. Poco se puede esperar, pues, en este sentido de una propuesta legislativa que no es coherente con estos principios. El debate anunciado de la Ley se redujo a una consulta on line mínima y trucada: facilitar una dirección de correo electrónico a la que enviar sugerencias o críticas, sin confrontarlas ni debatirlas en foros abiertos y plurales. Y ha sido el propio Ministerio quien ha decidido cuáles eran consideradas y cuáles no, sin hacer públicas siquiera las que ha recibido. Se rompió así, desde el inicio, toda posibilidad de debatir pública y abiertamente sobre los problemas concretos y deficiencias de nuestro sistema educativo para poder tomar las medidas adecuadas a corto y medio plazo. El Ministerio de Wert hurtó del debate público algo que concierne a toda la ciudadanía y que requiere, además, contar con las voces y aportaciones de expertos y de la propia comunidad educativa. Suprimió de facto la posibilidad de iniciar siquiera un debate participativo y democrático que involucrara a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general.

Pero es realmente difícil plantear una escuela democrática y participativa cuando los valores hacia los que apunta esta Ley definen una concepción de la educación que antepone las necesidades de los mercados a la formación integral de niñas y niños, y a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. De hecho la educación, tal como expresa su preámbulo se entiende como un factor dependiente de los procesos económicos y que debe enfocarse a potenciar esos procesos. Se afirmaba así en el primer borrador de la normativa que “la educación debe entenderse como motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país [...] para competir con éxito en la arena internacional [...] representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global”. Por eso, no es de extrañar que términos como “mercado”, “competitividad”, “resultados”, “rendimiento económico”, sean los que marcan el horizonte de lo que por educación entiende la LOMCE (Ciudadan@s por la Educación Pública 2012)



Hacer una reforma educativa con la idea de formar trabajadores competitivos en el mercado local y global, no es simplemente una forma estrecha de entender la educación sino que es una inversión completa de los principios y valores en que se fundamenta nuestro sistema educativo: formarse como profesional es algo necesario pero subordinado a la prioridad fundamental de cualquier sistema educativo, formarse como persona y ciudadano o ciudadana crítica para avanzar en la construcción de una sociedad más sabia, justa y cohesionada.

Pero es igualmente difícil plantear una escuela democrática y participativa con una filosofía profundamente competitiva como la que plantea esta Ley donde la educación se concibe como una carrera constante de obstáculos y superación de pruebas y reválidas al final de cada etapa. Este tipo de reválidas centran la enseñanza, sobre todo en esos cursos, no en cooperar, participar y democratizar la enseñanza, sino en “preparar para los exámenes”, para que el alumnado obtenga buenos resultados en las mismas y el centro no baje en el ranking. Se tiende a enseñar focalizándose en los contenidos y procedimientos que en el examen se piden, que se vuelven el eje del contenido del currículo: lo que se mide es lo que importa (Inzunza, 2009). Pero aprender “para superar una prueba”, como sabe cualquier estudiante, no es lo mismo que aprender para el dominio y la comprensión de una materia (Angulo 2012; Stake 2006; Stobart 2010; Gimeno Sacristán 2012).

Apuesta así por un modelo de enseñanza basado en la presión del examen, frente a un modelo educativo más centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado, donde la participación y la elaboración colectiva podrían tener espacio. Es lo que el PP entiende por “cultura del esfuerzo” y “carrera meritocrática” y competitiva por la excelencia de los triunfadores. En vez de buscar estrategias y formas de motivar y entusiasmar al alumnado por el conocimiento y el aprendizaje, se concibe la educación como un camino de penitencia y sufrimiento, trufado de pruebas y exámenes continuos, que convierte la educación en un auténtico viacrucis recuperando el espíritu franquista de la “letra con sangre entra”, en el que las condiciones culturales y socioeconómicas familiares van a ser determinantes del éxito escolar. Además la aplicación de estas reválidas puede suponer un aumento del abandono y el fracaso de un sector de la población escolar.

Como podemos ir constatando, al analizar esta Ley, el modelo que abandera es justamente el contrario a la democracia y la participación educativa. Ya no sólo por enfoque, sino incluso por su enfoque de los contenidos y el control del curriculum que establece, cercenando la capacidad de autonomía pedagógica del profesorado y de los centros educativos. Reducir el número de asignaturas y centrar la carga lectiva en unos contenidos mínimos, como plantea esta Ley, es lo que se viene llamando en la terminología neoconservadora “volver a lo básico”, un eufemismo neocon para justificar itinerarios devaluados dentro del período obligatorio, con unos contenidos mínimos y elementales.



Esta medida corresponde al modelo de la época industrial del XIX en la que se impartía unas pocas asignaturas que se consideraban necesarias para “triunfar” en la vida laboral, relacionadas con el conocimiento “útil” y necesario para trabajar en la industria. Otras importantes áreas creativas e innovadoras del conocimiento son desechadas en aras de la utilidad laboral futura. Reducir estas áreas de conocimientos no hará sino empobrecer la educación y la cultura de los jóvenes, que seguirán recibiendo las mismas enseñanzas que sus abuelos.

Se trata así de sacrificar unos contenidos abiertos, globales y complejos, para centrarse en preparar futura mano de obra laboral, dotada con meros conocimientos instrumentales básicos, para acceder a un mercado laboral precario y en constante rotación. Es lo que Berlusconi resumió con el lema de las tres “ies”: “Inglés, Internet, Impresa” (traducido en España, este último, por “espíritu emprendedor”). Así las enseñanzas más creativas como las artísticas – musicales, plásticas y visuales– pasan a ser enseñanzas de categoría inferior, desapareciendo prácticamente del currículo. Sólo quienes logren superar todas las reválidas que se pretenden imponer podrán acceder a unos contenidos formativos más completos y cualificados, dirigida a cubrir empleos técnicos intermedios o a puestos directivos (quienes puedan pagarse las nuevas tasas escandalosas de los másteres universitarios).

Plantear que la solución a los problemas de aprendizaje en cualquier materia se encuentra en el incremento de sus horas lectivas, contradice no sólo los propios datos manejados por el Ministerio sino los resultados de las investigaciones internacionales (Angulo, 2012; Sahlberg, 2010). Con unas horas prácticamente similares en las instrumentales y con muchas menos horas lectivas totales Finlandia obtiene muchos mejores resultados en las pruebas PISA que España. Por eso la diferencia en los resultados en la puntuación PISA no se encuentra en más horas de matemáticas, sino en cómo se enseñan y en qué contexto se aprenden (Feito, 2008).

Pero el control del currículo se extiende a un modelo de recentralización de la parte que se asigna al Estado dotándole de “un mayor porcentaje a la hora de definir el currículo a impartir”, entre un 65 por ciento y un 75 por ciento, reduciendo aún más la autonomía de las Comunidades Autónomas. Esto supone un intervencionismo estatal, un dirigismo político y un sistema con menos autonomía y menos libertad de enseñanza, apostando por la uniformidad desde un claro enfoque marcado por la agenda ideológica del PP.

La segunda estrategia de recentralización y recorte de la autonomía pedagógica se basa en las evaluaciones a nivel nacional que “señalarán de forma clara cuáles son los niveles de exigencia”, suprimiendo así la auténtica autonomía de los centros, convirtiéndola en una autonomía capturada por los resultados y rendimientos medidos por las pruebas estandarizadas que se vayan a aplicar (Madaus, Russel y Higgins 2009). Porque, como reflejan todas las investigaciones en este campo, “tal como evalúas así enseñas” y estas evaluaciones centralizadas marcarán y uniformizarán profundamente los contenidos relevantes que van a ser enseñados.



La participación y democracia en la definición de los contenidos a desarrollar se hace imposible cuando se marca como filosofía controlar los contenidos desde la Administración, estableciendo en el Art. 6.3 que “las administraciones educativas desarrollarán los contenidos comunes y podrán establecer directrices pedagógicas, reconociendo en todo caso cierto grado de autonomía a los centros educativos”.

Se recorta así la autonomía pedagógica de los centros y la capacidad de adecuación de los contenidos y directrices pedagógicas al contexto escolar y social del centro, mostrando, de nuevo, una clara desconfianza en la capacidad profesional del profesorado y de las comunidades educativas, volviendo a establecer “currículos a prueba del profesorado”.

Pero si seguimos profundizando en su análisis, vemos cómo los itinerarios que plantea esta reforma educativa son la vía para seleccionar y clasificar cuanto antes al alumnado, desgajándolo del tronco común en educación. Itinerarios que son una restauración de la LOCE de Aznar y que no conducen a reducir el abandono y el fracaso escolar, como se pretende hacernos creer, sino a eliminar progresivamente la igualdad de oportunidades y la formación común durante la etapa obligatoria. Cómo podemos plantear la democracia y la participación educativa en este contexto.

Parte de algo consabido, todo el mundo tiene talentos, pero especifica que éstos son de distinto tipo. Cuando lo concreta parece que unos tienen talento para el éxito escolar –que son los que irían a los itinerarios académicos en secundaria- y otros lo tienen para el trabajo manual –los destinados a la formación profesional o a los programas de formación profesional básica-. Ciertamente no se puede tratar igual a los que son diferentes. Pero ese principio no debe estar orientado a excluir a las personas desfavorecidas, sino a poner los medios necesarios para poder integrarlas (Angulo, 2012). Utilizar la excusa de aumentar la empleabilidad, como se argumenta, para segregar cuanto antes al alumnado hacia la formación profesional, rompiendo la enseñanza común y general, olvida que necesitamos una estructura empresarial y de empleo que en estos momentos carecemos, porque la empleabilidad no depende exclusivamente de la formación sino de la demanda laboral. Además, para ello, se necesitaría aumentar los perfiles formativos de formación profesional, del número de centros, la infraestructura profesional (talleres en los centros) y el profesorado cualificado, etc. (Angulo, 2012).

Los datos internacionales nos confirman sistemáticamente que los países con buenas puntuaciones en PISA, como los países nórdicos, poseen también un alto grado de comprensividad (es decir, sin vías selectivas y diferenciadoras en la enseñanza secundaria obligatoria). Es más, los países que segregar a edades tempranas tienen resultados menos igualitarios, es decir, hay mayor conexión entre el estatus socioeconómico de la familia y los resultados escolares. “El informe que la OCDE publicó a comienzos de año titulado *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* es toda una enmienda a la totalidad a esta propuesta gubernamental. Por mucho que choque a la mentalidad de nuestra derecha, la equidad y los buenos resultados



académicos van de la mano y esto es lo que sucede en los países que sistemáticamente ocupan las primeras posiciones en los informes PISA” (Feito, 2012).

Como afirma Fernández Enguita (2012) la mayor parte de Europa eligió el camino contrario hace muchos años porque “una selección tan temprana era injusta, pues sobraba evidencia —como hoy— de que condenaba a los alumnos de familias en desventaja; ineficaz, pues privaba a la sociedad de una reserva de talento, e ineficiente, pues seleccionaba mal, cerrando el paso a niños capaces pero pobres”.

Si a esto le añadimos que busca someter los centros educativos a las exigencias del mercado, especialmente a la competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados en rankings públicos donde se ordenarán, como si de una liga de fútbol se tratara, en centros con buenos, regulares o malos resultados, nos daremos cuenta que no son buenos tiempos para la democracia y la participación escolar, sino para la competitividad.

El planteamiento que subyace a este modelo entiende la calidad exclusivamente determinada por los resultados de los estudiantes, medidos a través de pruebas estandarizadas. Con el fin de que los “clientes” puedan comparar y elegir aquél que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral. En este mercado competitivo las escuelas se hacen más selectivas, tendiendo a rechazar al alumnado que presenta mayores dificultades y que pueda hacer descender su posición en el ranking de centros. Impulsa así una competencia y lucha darwinista entre centros, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema.

Se instaaura, en coherencia con este modelo de competencia, el ‘pago por resultados’, propio del mundo empresarial, en el ámbito educativo. Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranking. Ya se está aplicando en algunas Comunidades Autónomas, condicionando la financiación pública a los resultados obtenidos, mediante los contratos-programa u otras fórmulas similares. En el texto legal se establece que “las acciones de calidad educativa deberán ser competitivas”. Lo cual potencia aún más la competencia entre los centros. Lo cual implica que, tras ajustar el presupuesto a todos los centros, se les ofrece una serie de “incentivos” o “castigos”, dependiendo de los resultados obtenidos. Dado que el texto establece que esas acciones de calidad permitirán “la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros” (Art. 122.4), implica que pueden buscar financiación con actividades dentro del centro o cesión de espacios o patrocinadores que las financien.

No es de extrañar que se diseñe gestionar los centros públicos según las recetas de la empresa privada, mediante una mayor autonomía financiera que requiera de fuentes de financiación privadas, ante la insuficiencia de la financiación pública. Financiación externa de patrocinadores



que imponen sus logotipos y exigencias, introduciendo los intereses privados y mercantiles en la educación pública.

Participación y democracia en los centros

Coherente con todo lo anterior es la práctica eliminación del funcionamiento democrático y participativo de los centros educativos, lo que contradice el artículo 27 de la Constitución.

Esta reforma plantea un modelo de autonomía de los centros que rompe con toda la cultura de colaboración y participación necesarias para que la labor educativa tenga éxito.

El consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas (Art. 127), lo que conlleva arruinar la poca “democracia participativa” que quedaba en los centros de Enseñanza. Se eliminan los Consejos Escolares como órganos de gestión y decisión de toda la Comunidad Educativa, transformándolos en meros órganos de consulta. Órgano consultivo, que ya no aprueba los proyectos y normas del centro (sólo los evalúa), ni la programación general anual del centro (sólo la evalúa), ni decide sobre la admisión de alumnado (es informado), que ya no aprueba la obtención de recursos complementarios –patrocinios, financiación de entidades privadas y “donantes”- (es informado), que ya no fija las directrices para la colaboración con las Administraciones locales y con otros centros (informa las mismas).

Las funciones decisorias pasan a ser competencia de un director o directora (Art. 132). El aumento de las competencias del director correlaciona con las que les son arrebatadas al Consejo Escolar, representante de la comunidad educativa, que se le pasan al director. Aprobar los proyectos y las normas; Aprobar la programación general anual; Decidir sobre la admisión de alumnos; Aprobar la obtención de recursos complementarios y fijar las directrices para la colaboración con las Administraciones locales y con otros centros.

Un director que es nombrado directamente por la Administración y no por su comunidad educativa mediante elección democrática. Selección director: “La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente.” De ese 30% el 50% ha de ser profesorado. Con lo cual a las familias apenas si les queda un 15% de participación activa en decisiones que afectan a sus hijos e hijas. De esta forma el centro pierde la opción de intervenir en lo que ya era solo un concurso de méritos. Le queda un escaso 30% (ahora es un 66%). Por si fuera poco, la mitad de ese 30% será del Claustro y ni siquiera se obliga a que el resto sea del Consejo escolar.

Incluso el director o directora pasa a ser el responsable único en la admisión del alumnado; y pasa también a ser supervisor de sí mismo, pues será el encargado de aprobar los proyectos y las normas que rigen sus propias competencias (art. 132.l).

Se potencia así la “profesionalización” de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos. Se avanza hacia el “cuerpo de directores”, restringiendo el nombramiento a quien las administraciones den el certificado de aptitud. Se anula



la posibilidad de hacerlo con posterioridad. Eso supone en la práctica que se anula la posibilidad actual de que una persona considerada idónea por la comunidad educativa luego entre en el curso de formación de directores correspondiente y logre la acreditación. Es una forma más de demoler las dinámicas participativas en los centros.

La dirección, que se convierte en una función unipersonal y no colegiada, pasa también a tener el control en la “gestión de personal”, como se ha analizado ya, pudiendo el director o directora seleccionar al profesorado de su plantilla.

Este modelo jerárquico y piramidal de decisión, no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima burocrático y autoritario, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, 2010).

Conclusiones

Los principales cambios responden a un pensamiento clasista y segregador. Sus propuestas no coinciden con los resultados y las recomendaciones de la comunidad científica internacional de avanzar hacia la participación y la democracia, sino que se orientan en sentido completamente contrario.

Si, como reitera Sahlberg (2010, 39) el sistema escolar finlandés “es un sistema que apoya claramente la enseñanza y el aprendizaje, la comida gratuita al alumnado, los servicios de salud, al apoyo psicológico, la orientación y tutorización del alumnado, etc”, prácticas que son, curiosamente, parte de las recomendaciones incluso del Informe McKynsey (Barber y Mourshed 2007), en España, contrariamente, el PP ha estado recortando y suprimiendo justamente esto tanto a nivel estatal como en las comunidades autónomas. Son viejas recetas que no han dado los resultados supuestamente esperables en aquellos países en los que se han aplicado y que la comunidad científica internacional ha rechazado de plano.

Incluso se puede ver que esta reforma responde a una ideología retrógrada y conservadora que, tras eliminar la Educación para la Ciudadanía, acusándola de adoctrinar ideológicamente, sigue manteniendo el auténtico adoctrinamiento ideológico de la Religión en la escuela y la financiación de los centros católicos a través del régimen de concertos, conservando las disposiciones adicional 2ª y 3ª de la LOE, que potenciaban la religión en la escuela pública y otorgaba relevancia profesional al papel de las personas designadas por obispos.

Como podemos constatar, lo peor de esta Ley es que no construye la escuela del futuro, sino que restaura la mala educación del pasado. Recentralización, segregación temprana, eliminación progresiva de la comprensividad, aceptación de la concertación de la educación diferenciada por sexos, reválidas y evaluaciones censales como instrumentos de selección y no de mejora, supresión de los cauces democráticos de participación, vuelta a un currículum controlado por la



administración educativa y a una pedagogía tradicional. Esta reforma quiere crear ciudadanía disciplinada y no se hace garante de una educación para todos y todas.

No ofrece medidas concretas para “reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar la tasa de población que alcanza el nivel de ESO”, sino que las medidas que propone van justamente en el sentido contrario: la multiplicación de reválidas al término de cada etapa (desde 3º de primaria), aplicadas y calificadas por agentes externos, o la segregación temprana. Es decir, esta reforma no está dirigida contra el fracaso escolar, sino contra el alumnado que “fracasa” en este sistema educativo.

Son medidas que culpan de las dificultades y problemas exclusivamente al alumnado y eventualmente a los centros, porque, como advierte el anteproyecto, “el principal objetivo de esta reforma es mejorar la calidad educativa partiendo de la premisa de que esta debe medirse en función del “output” (resultados de los estudiantes) y no del “input” (niveles de inversión, número de profesores, número de colegios, etc.)”. La Administración, responsable de los niveles de inversión, del número de profesorado y centros, de las ratios, de los recursos de los centros, etc., en este modelo se lava las manos de su responsabilidad en los resultados obtenidos por el sistema educativo.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, J.F. (2012) La educación obligatoria que quiere la derecha española: reflexiones críticas sobre la propuesta para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (modificación de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Documento policopiado.
- BARBER, M., Y MOURSHED, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor empeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. Recuperado el 26/09/2012 de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106.
- CONCEJO EDUCATIVO. (2012) Anteproyecto LOMCE: Primer análisis. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <http://www.concejoeducativo.org/>
- CIUDADAN@S POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA. (2012) Manifiesto STOP Ley Wert. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <https://www.yoestudieenlapublica.org/stop.php>
- FEITO, R. (2008) ¿Qué pasa en secundaria? Claves. Nº 188: 72-77.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012). ¿A dónde quiere devolvernos Wert? Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <http://enguita.info/776/>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2012) En busca del sentido de la educación. Madrid. Morata.



- INZUNZA HIGUERAS, J. (2009) La evaluación educativa en Chile: Dos lógicas contrapuestas. En Probando, probando, probando. Red Social para la Educación Pública en América. México.
- MADAUS, G.; RUSSELL, M. Y HIGGINS, J. (2009) The paradoxes of high stakes testing. How they affect students, their parents, teacherws, principals, schools, and society. Charlotte, NC IAP
- MORENO, A.; DÍEZ, E.J.; PAZOS, J.L. Y RECIO, M. (2012) ¿Qué hacemos con la educación? Madrid: Akal.
- SHALBERG, P. (2010) Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland. New York. Teachers College Press.
- STAKE, R.E., (2006) Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona. Graó.
- STOBART, G. (2010) Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid. Morata.



Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona

Lead or manage: school management performance in Tarragona

Iranzo García, Pilar*. *Universitat Rovira i Virgili*; Barrios Arós, Charo. *Universitat Rovira i Virgili*;
Tierno García, Joana. *Universitat Rovira i Virgili* y Camarero Figuerola, Marta. *Universitat Rovira i Virgili*.

* Datos de contacto: 97755 8090 | pilar.iranzo@urv.cat

Resumen

La dirección escolar está considerada por la literatura científica el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la acción del profesorado. Aunque el éxito escolar y la calidad de los sistemas educativos están vinculados al tipo de dirección de cada centro, desconocemos con precisión cuáles son tales modelos y cuáles son los perfiles directivos en nuestro territorio. La evolución legislativa avanza hacia una profesionalización de la función directiva escolar. En Cataluña, la dirección escolar está actualmente reglamentada por tres decretos que regulan explícitamente la autonomía de centros, la dirección y las plantillas de los equipos docentes. Estamos llevando a cabo una investigación que analiza las tendencias generales del ejercicio de la dirección escolar, el perfil de los directores/as y que contrasta esas tendencias con la normativa vigente. Para ello se cuenta con una muestra representativa de centros de educación primaria públicos, concertados y privados de los "Servicios Territoriales de Educación" de Tarragona. Esta investigación cuenta con el soporte del Departamento de Educación y del Centro de recursos pedagógicos de Tarragona, así como del Instituto Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili. Se ha utilizado un cuestionario destinado a los/las directores/as que recoge su opinión sobre el desarrollo de su función, así como sobre las condiciones que determinan su modelo de dirección. Presentaremos resultados sobre aspectos que están definiendo actualmente el desempeño de la dirección escolar en el contexto analizado (modelo directivo, perfil profesional, formación específica para la dirección, motivación y satisfacción del cargo, entre otros), así como sobre algunas relaciones entre esos aspectos y variables como los años de ejercicio de dirección, el género de los directores y la tipología y tamaño del centro.

Palabras clave: *Dirección escolar, Educación primaria, Liderazgo, Modelos de dirección, Género, Profesionalización.*

Resumen en inglés

Scientific literature considers school management as the second more influential factor in schooling outcomes; the first one is the teacher staff action. Although school success and quality of education systems depends on the type of management of each center, we do not know precisely what are these managerial trends and management profiles in our territory. The legislative evolution moves towards professionalization of school leadership role. In Catalonia, the school management is currently regulated by three decrees that explicitly regulate schools' autonomy of



schools, school headship and teaching teams staff. We are carrying on a research that analyzes the overall trends of the practice of school leadership and the profile of the headmaster and contrasts these trends with current regulations. To do that, we use a representative sample of elementary state schools, state-subsidised schools and private schools in the Territorial Services of Department of Education of Tarragona. This research has the support of the Department of Education and the Center for Educational Resources of Tarragona, as well as, the Institute of Education Sciences of the Universitat Rovira i Virgili. It has been used a questionnaire intended to the principals that picks up their opinions on the development of its function, as well as the conditions that determine their principalship model. We present results on issues that are currently defining the performance of school leadership in the analyzed context (management model, professional profile, specific training for leadership, motivation and satisfaction with the position, among others), as well as some relations between these aspects and variables, such as years of experience as headmaster, gender of principals and the type and the size of the school.

Palabras clave en inglés: *School Leadership, Elementary Education, Leadership, Management Models, Gender, Professionalization.*

Introducción

Autores como Apple y Beane (1997) contribuyeron a asociar el éxito escolar con la participación democrática de la comunidad educativa dando visibilidad a experiencias de éxito en contextos asociados a bajas expectativas educativas. Tanto la investigación de carácter etnográfico como la mixta deben estar al servicio de la mejora social en general y del cambio educativo en particular.

La dirección pedagógica se considera decisiva para el éxito escolar y la calidad de los sistemas educativos (Gairín y Castro, 2010; Informe McKinsey, 2010) considerándose, incluso, el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la acción de los docentes (Waite y Nelson, 2005; Mulford, 2006; Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008; OCDE, 2008; Bolívar, 2010). Aunque la literatura científica reclama más investigación sobre la dirección escolar, sobre todo, desde el punto de vista de su profesionalización, indagar en su desempeño entraña una elevada complejidad en tanto función multidimensional, con fuerte carga moral y conformada por competencias organizativas, curriculares, relacionales, entre otras, y roles de liderazgo e innovación, técnicos, administrativos, de representación, etc. En todo caso, la profesionalización de los directores escolares está en la agenda internacional y las universidades están implicadas, además de en su formación, en la investigación del mismo proceso de profesionalización.

En trabajos anteriores hemos investigado aspectos como la autoevaluación institucional colaborativa para una dirección escolar de éxito con soporte de la universidad en un proceso de investigación-acción (Iranzo, Barrios, Tierno, 2008; Iranzo, Barrios, Tierno, En prensa); la creación de redes de colaboración entre equipos directivos de una zona escolar que atiende comunidades educativas con necesidades preferentes (Iranzo, Tierno, Barrios, 2008a,b); el desarrollo legislativo en España y



en Cataluña de la función directiva (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). La perspectiva de análisis a partir de estudios de caso, debe complementarse con estudios que ofrezcan una visión más general de la dirección en contextos concretos.

En este trabajo presentamos resultados parciales de una investigación en la que se analizan los modelos de dirección escolar en relación a aspectos que describen tendencias generales de su ejercicio y que permiten contrastar el perfil de los directores/as con las exigencias y definiciones de la normativa vigente. Para ello se cuenta con una muestra representativa de centros de educación primaria públicos, concertados y privados de los "Servicios Territoriales de Educación" de Tarragona. Se cuenta también con el soporte del Departamento de Educación y del Centro de Recursos Pedagógicos de Tarragona, así como del Instituto Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili. En concreto, se analizan aspectos relativos al compromiso con el éxito escolar de directores y comunidad educativa y su relación con factores como el tipo de centro, la experiencia en la dirección y el género. La investigación también pretende cruzar esa información con las características de los contextos educativos en los que están inmersos, pero las condiciones de acceso a esta información (tipo de datos disponibles y complejidad de su interpretación) no permiten todavía ofrecer resultados.

Marco teórico y objeto de estudio

La comunidad científica internacional asume la necesidad de una capacitación específica y profesional para el desarrollo de la función de liderazgo. La OCDE (2009) identifica cuatro líneas de actuación prioritarias: redefinir las responsabilidades y funciones del liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

En ese sentido, en las políticas educativas de los países de la OCDE, el liderazgo entendido como un modelo profesional ha evolucionado desde el aislamiento y la supervivencia hacia redes de líderes que trabajan conjuntamente y desarrollan competencias directivas, con compromiso hacia la sociedad y la comunidad educativa (Hopkins y Higham, 2007; López y Lavié, 2010; Bolívar, 2012).

En Europa se han desarrollado –principalmente– tres modelos de dirección en relación al grado de descentralización educativa de cada país: dirección pedagógica-profesional, dirección buro-profesional, dirección buro-participativa (Estruch, 2002a, 2002b).

En España, fundamentalmente por cuestiones histórico-culturales, se ha dado una singular "no profesionalización", frente a la mayoría de países europeos e, incluso, una baja disponibilidad a ocupar cargos de dirección (Antúnez, 2000; Estruch, 2002a y b; Batanaz, 2005; García Olalla, Poblete y Vila, 2006; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010). Así, como consecuencia de los modelos legales de dirección y del ejercicio que, en realidad, desarrollan los directores, su rol profesional sería más el de "primus inter pares" que el de autoridad pedagógica (García Olalla, Poblete y Vila, 2006; Cantón y Arias, 2008). Es evidente que si pretendemos el éxito en las sociedades marcadas actualmente por severas dificultades y crecientes desigualdades socio-económicas y culturales, se



necesitan personas que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen procesos de transformación, con una preparación técnica adecuada y con actitud y compromiso con la escuela, con la educación y con la sociedad (Murillo, 2006). En ese sentido, se están impulsando –con despliegues lentos y desiguales entre las distintas comunidades autónomas españolas- leyes y políticas dirigidas a la profesionalización de la función directiva.

En Cataluña, la Ley de Educación (LEC, 2009) vincula la autonomía de centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y apuesta por su profesionalización por medio de dos decretos referidos expresamente a la gestión y dirección de centros:

- El Decreto de autonomía de los centros educativos (Generalitat de Catalunya, 2010a), que propone un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos.
- El Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente (Generalitat de Catalunya, 2010b). Se diferencian dos figuras directivas establecidas por la LEC: personal directivo profesional docente, que ejercerá en centros complejos y de difícil gestión, y personal directivo docente, que lo hará en el resto. En ambos casos se regulan los requisitos y los procedimientos de acceso al cargo, así como la vinculación del proyecto educativo a los indicadores de éxito y a la evaluación del ejercicio de la dirección.

Estos decretos proponen un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos y avanzan en la profesionalización, como mínimo, en la definición de funciones y en el reconocimiento profesionales (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). Más recientemente, el Decreto 39/2014 por el cual se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes, conocido como el "decreto de plantillas" (Generalitat de Catalunya, 2014), aboga por que el liderazgo de los equipos directivos incluya la capacidad de seleccionar parte del perfil de la plantilla del profesorado del centro, con lo que se esperaba una mayor incidencia de los proyectos de dirección en la función directiva y en el desarrollo de los centros.

Metodología

Los resultados que presentamos se inscriben en una metodología descriptiva, según la define Best (1982). El principal instrumento de recogida de datos es un cuestionario elaborado adhoc, y fundamentado en un análisis bibliográfico y en los resultados de investigaciones precedentes. Tras la revisión y permiso por parte de la administración educativa, se pidió a los centros seleccionados que contestaran el cuestionario on-line. Este instrumento contempla los siguientes bloques de contenido: datos centro, datos director/a, acceso al cargo, formación específica para la función directiva, ejercicio del cargo, modelo de dirección, satisfacción y resultados. Las preguntas son de diferentes tipos: cerradas, de escala, etc. pero, en la medida de lo posible, se priorizan las preguntas abiertas para obtener opiniones y visiones más introspectivas y vivenciales de los directores/as. Para el análisis de los resultados, hemos utilizado el programa estadístico SPSS.



Muestreo

La población base de la que parte la investigación está compuesta por los 217 colegios (públicos, concertados y privados) de las seis comarcas que forman parte de los Servicios Territoriales de Educación de Tarragona. Se ha determinado una muestra representativa de la siguiente manera:

- Para calcular el tamaño de la muestra, se parte de la fórmula estadística para población finita con un margen de error del 0.05%, resultando un total de **139 centros**.
- La composición de la muestra ha seguido el criterio probabilístico (muestreo aleatorio), de una muestra estratificada proporcionalmente a los diferentes tipos de centro (público, concertado y privado) y a las diferentes comarcas (para garantizar la representatividad geográfica).
- En el caso de las ZERs (Zona Escolar Rural), además de mantener el criterio aleatorio en su elección, se pretende incluir en el estudio el conjunto de escuelas de cada zona escolar rural para analizar las ZERs como contextos singulares.

En la siguiente tabla se resumen la composición de la muestra y los porcentajes de participación:

Tabla 1. Composición de la muestra

Educación Primaria	Población Total (STE Tarragona)	Muestra	Cuestionarios válidos	% de Participación
Centros Públicos	181	116	112	96,55%
Centros Concertados	35	22	15	68,18%
Centros Privados	1	1	1	100,00%
Totales	217	139	128	92,09%

Caracterización de la muestra

En nuestro estudio han participado 89 directoras y 39 directores (69,5% y 30,5% del total de la muestra, respectivamente). El % de docentes mujeres y hombres en el conjunto de las comarcas que conforman la Delegación Educativa de Tarragona es 83,76 y 16,24 respectivamente, por lo que estaríamos hablando sólo de una cierta masculinización de la dirección en la zona.

La edad de los directores/as encuestados va desde los 31 hasta los 65 años, con una media aritmética de 50,49 años (desviación típica:7,40). De las 125 personas que contestan a esta pregunta, el 60,8% tiene entre 50 y 59 años, el 26,4% tiene entre 40 y 49 años, sólo el 12,8% tiene menos de 40 o más de 60 años.

En cuanto a la experiencia profesional en la dirección escolar, va desde 2 meses hasta un máximo de 30 años. La mayoría de los encuestados/as declara que lleva más de 9 años dirigiendo una escuela (47,58% de un total de 124 respuestas válidas). A este dato habría que sumar un colectivo (31,45%) con entre 5 y 8 años de experiencia. El grupo de directores/as más noveles se compone de un 13,71% de directores/as con una experiencia de entre 2 y 4 años, más otro 7,26% que lleva, como mucho, un año en el cargo.



Resultados

Presentamos un primer análisis sobre las funciones que dicen llevar a cabo los directores y su percepción de dificultad, sobre las tareas inherentes al cargo y sobre el compromiso de los diferentes agentes de la comunidad educativa, de forma que pueden inferirse algunos rasgos de los modelos de dirección que pueden desarrollar. Cuando las variables género, experiencia en el cargo o edad ofrecen datos significativos, los remarcamos. Similar tratamiento hacemos respecto del modelo de dirección (liderazgo, coordinación o gestión) que se autoatribuyen.

En relación a las funciones:

Se les pregunta sobre el cumplimiento de las que indica la normativa vigente en Cataluña (LEC, 2009).

El 95,4% de los directores/as manifiesta llevar a cabo todas estas funciones en grado máximo aunque con ligeras oscilaciones: la más ejercida es la genérica de “Organización y funcionamiento del centro” aunque, como se verá, con dificultades. En general, resulta más interesante analizar los niveles de dificultad en la implementación de las mismas.

Alrededor del 72% de los directores perciben la mayor dificultad en el desarrollo de funciones relacionadas con la “Dirección pedagógica y liderazgo”; lo es más para los hombres que para las mujeres, y también para aquellos directores que tienen, o bien, entre 40 y 49 años de edad, o entre 5 y 8 años de experiencia.

Otras funciones también difíciles de llevar a cabo (sin diferencias de género) serían “Representación de la Administración en el centro” con un 43% (más difícil para los directores con una experiencia entre 5 y 8 años), “Relación con la comunidad escolar” con un 50% de valoraciones altas (más fácil para los directores con menos experiencia), y “En materia de gestión” con un 58% (más difícil para los directores con una experiencia entre 2 y 4 años).

La dificultad en el desarrollo de funciones referidas a la “Organización y funcionamiento del centro”, es especialmente percibida por el 60 y 65% de los directores que tienen una edad entre 40 y 49 años (83%) y el colectivo con una experiencia entre 2 y 4 años. En relación a esa función, el “Establecimiento de jornadas y horario del personal” y el ejercicio de “Jefe de personal” son percibidos menos difíciles a medida que aumenta la experiencia directiva. En esta última también es menor la percepción de dificultad por parte de las mujeres y por parte del colectivo de más de 60 años y con mayor experiencia (que están en su tercer mandato).

El modelo de dirección con el que definen su ejercicio se basa principalmente en la gestión (46%), en el liderazgo (29%), en la coordinación (17%) y solo un 8% lo basa en “otros” aspectos. Los directores/as que se definen según un modelo de gestión encuentran mayor dificultad en la función “Dirección pedagógica y liderazgo” (35%), mientras que esa función es menos difícil para el porcentaje de directores que se inscriben en un modelo de liderazgo (19%) o de coordinación (12%).

La síntesis de esas tendencias se recoge en la tabla 2.



Tabla 2. Dificultad en el desarrollo de funciones

	Género	Edad	Experiencia	Modelo
Representación de la Adm. en el centro			5 y 8 años	
Dirección pedagógica y liderazgo	hombres	40 - 49 años	5 y 8 años	gestión
Relación con la comunidad escolar			1 año o menos	
Organización y funcionamiento del centro		40 - 49 años	2 y 4 años	
En materia de gestión		39 años o -	2 y 4 años	
Como jefe de personal	hombres	60 años o +	9 años o más.	
En materia de jornadas y horario del personal		40 - 49 años	1 año o menos	

En relación a las tareas inherentes al cargo

Más del 90% de directores, independientemente de los años de experiencia como director, considera que realizan en alto grado las actuaciones inherentes a su cargo, según la normativa vigente. Destaca, sin embargo, que “Impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros” sería desarrollada habitualmente por solo un 50% (de los cuales, el 33% son mujeres y 17% hombres; un 62% tienen entre 2 y 8 años de experiencia; y un 45% tiene entre 40 y 60 años de edad). Los directores que más impulsan la coordinación del proyecto educativo con otros centros son mayoritariamente los que dicen liderar (67%), seguidos de quienes opinan que coordinan (48%) y gestionan (35%).

En relación al grado de compromiso de directores/as, profesores, familias y comunidad

No se perciben diferencias atendiendo al género. El 98% de los directores considera que su compromiso con el funcionamiento del centro y con la comunidad educativa es muy alto. Asimismo, la mayoría de los directores considera que el nivel de compromiso de los profesores es alto, tanto en relación con el éxito escolar (95%) como con los proyectos del centro (91%) y la familia (93%). En opinión del 72% y del 67% de los directores el compromiso de las familias es alto en relación a los proyectos del centro-comunidad y a los resultados de sus hijos/as, respectivamente.

Existe un porcentaje ligeramente superior de directores que opinan que el compromiso del alumnado con los proyectos del centro y con la comunidad es alto (79%) en comparación con el compromiso del alumnado con sus propios resultados (75%).

Son los directores que están en la franja de edad 50-59 años los que otorgan una valoración general más alta del compromiso de todos los agentes de la comunidad. Aun así, llama la atención que los de mayor experiencia perciben un compromiso menor en todos los colectivos de la comunidad, especialmente en lo que se refiere al compromiso del profesorado “con el éxito escolar” y el compromiso de las familias “con los proyectos educativos” y de los alumnos con “sus resultados”.



Estos mismos ítems son valorados más alto por los directores con una experiencia entre 5 y 8 años. Por último, señalar que el colectivo con una experiencia entre 2 y 4 años es el que percibe en mayor medida el compromiso de los alumnos “con los proyectos del centro”.

Los directores que “gestionan” consideran alto el propio compromiso (43%) y el compromiso del profesorado con el “éxito escolar” y los “proyectos del centro” (42%). Quienes dicen liderar, perciben un alto compromiso un 27% y un 16% quienes dicen coordinar.

Dato remarcable es el ítem referente al “compromiso de las familias con los resultados de sus hijos” que es reconocido con un valor especialmente alto por un 32% de los directores que se definen bajo un modelo de liderazgo, frente a los que se definen desde un modelo de gestión (9,8%) o de coordinación (5,7%).

Conclusiones

Estamos convencidas de la oportunidad y conveniencia de este estudio con pretensiones de representatividad sobre la dirección escolar, nos congratulamos de la respuesta obtenida para ello y asumimos los límites del acceso a la información y de su interpretación. Sabemos que el trabajo contextualizado que los investigadores podemos realizar junto a los directores es, junto a la evolución rigurosa de las leyes educativas, el foco central de la mejora de la función directiva y fuente de conocimiento para su profesionalización (Ainscow y West, 2008; Barrios, Iranzo, Tierno, 2013; Iranzo, Tierno, Barrios, En prensa). En nuestro caso y por el momento, subrayamos algunas de las tendencias que a partir de la información analizada nos parecen relevantes.

En ese sentido, la función de liderazgo pedagógico se percibe altamente difícil y eso sería congruente con el rol todavía prevalente de “primus inter pares” (García Olalla, Poblete y Vila, 2006; Cantón y Arias, 2008) de los directores, más cercano a la docencia que al liderazgo y derivado de la no profesionalización de esta figura. Desde el punto de vista del género en relación al desarrollo de funciones directivas, esa misma función así como la de gestión de recursos humanos resulta más difícil para los directores. Según algunos estudios el liderazgo transformacional ‘femenino’, que prioriza el desarrollo personal y se centra en la mejora de la escuela, se concretaría en una atención a los detalles, la emocionalidad, las redes, y el crecimiento (Coronel, Carrasco y Moreno, 2012). Hargreaves (1996) se ocupó también del género en el desarrollo de los cambios educativos y resaltó el carácter femenino de la colaboración y de la ‘ética del cuidado’ respecto al masculino de la colaboración forzada y de la ‘ética de la justicia’.

En relación con el modelo de dirección que dicen desarrollar, se daría congruencia entre todas las respuestas relacionadas y quienes dicen liderar también coordinan los recursos, incluidos los que tienen que ver con la colaboración con otros centros, aludiendo a rasgos del liderazgo distribuido y contextualizado (Hopkins y Higham, 2007). Respecto al compromiso, si bien se da diversidad de posiciones en función de la experiencia en la dirección y la edad, las tendencias más resaltables son que respecto a las familias, se percibe mayor colaboración en el proyecto general que en lo



encaminado al éxito escolar. Pasaría algo similar respecto a los mismos alumnos. Esos datos, similares a los que encontramos en Iranzo, Tierno y Barrios (En prensa), obligan a reflexionar acerca de si es posible liderar una escuela con una baja confianza en sus propios protagonistas. Parece ontológicamente imposible y el dato apuntaría a la necesidad de regenerar la capacidad de los directores para dirigir los centros con visiones creativas, socializadoras y potenciadoras que aminoren las tendencias a la desconfianza y el cansancio que se observa en algunos grupos de directores con muchos años de experiencia. Esa misma experiencia en contextos poco edificantes desde el punto de vista de liderazgos, digamos, profesionales, podría situarlos en modelos gerencialistas más herederos de patrones burocráticos y acomodaticios que de las formas de ser director que precisan las circunstancias actuales. Se ha visto, finalmente, como la dificultad en la realización de algunas funciones apunta a franjas de edad y ciclos vitales o de carrera que deberemos también atender en el conjunto del estudio.

Bibliografía

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008) Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración. Madrid. Narcea.
- ANTÚNEZ, S. (2000) La acción directiva en las instituciones educativas. Barcelona: ICE-Cuadernos de Educación.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (Comps.)(1997) Escuelas democráticas. Madrid. Morata, 4a. Ed.(2005)
- ARAMENDI, P; TEIXIDÓ, J. y Bernal, J. (2009). Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. Revista de Educación, 11, 119-136.
- BARRIOS, CH.; IRANZO, P. y TIERNO, J.M. (2013) Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (3), 371-387.
- BATANAZ, L. (2005) El acceso a la dirección escolar: Problemas y propuestas. Revista Española de Pedagogía, 232, 443-470.
- BEST, J.W. (1982) Como investigar en educación. Madrid. Morata.
- BOLÍVAR, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 19-106.
- BOLÍVAR, A. (2012) Cambio y liderazgo en educación en tiempos de crisis. XXI Jornadas de ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), dedicadas a "Reforma y cambio en tiempos difíciles". Disponible en: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files
- CANTÓN, I. y ARIAS, A.R. (2008) La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. Revista de Educación, 345, 229-254.



- CORONEL, J.M.; CARRASCO, M.J. y MORENO, E. (2012) Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357, 1-15.
- ESTRUCH, J. (2002a) Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona. Praxis.
- ESTRUCH, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009) Llei d'educació. (LEC). DOGC, 5422, de 16.07.2009, 56589-56682.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010a) Decret d'autonomia dels centres educatius. DOGC, 5686, de 05.10.2010, 61485-61519.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010b) Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC, 5753, de 11.11.2010, 82840-82863.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014) Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. DOGC, 6591, de 25.03.2014.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010) Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- GARCÍA OLALLA, A.; POBLETE, M. y VILLA, A. (2006) La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. XXI. *Revista de Educación*, 8, 13-34.
- HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.
- HOPKINS, D. y HIGHMAN, R. (2007) System leadership: mapping the landscape. Disponible en: <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/systemleadership.pdf>
- INFORME MCKINSEY&CO (2010) How the world's most improved school systems keep getting better. Disponible en: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- IRANZO, P.; BARRIOS, R. y TIerno, J.M. (2008) Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad. *Aula de Innovación Educativa*, 171. 38-43.
- IRANZO, P.; TIerno, J.M. y BARRIOS, R. (2008a) La coordinación docente. Clave para construir un proyecto colectivo, *Cuadernos de Pedagogía Monográfico: Prácticas contra la exclusión social*, 382, 32-35.
- IRANZO, P.; TIerno, J.M. y BARRIOS, R. (2008b) És possible la col•laboració entre la família i l'escola en contextos de dificultat?. *Guix*, 348, 33-39.
- IRANZO, P.; TIerno, J.M. y BARRIOS, CH. (En prensa) Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*.
- LEC (2009) Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. DOGC, 5422, de 16 de julio de 2009.



- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., HOPKINS, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42
- LÓPEZ, J. y LAVIÉ, J.M. (2010) Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 71-92
- MULFORD, B. (2006) Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 50(3), 4-9.
- MURILLO, F. J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- OCDE (2008) *Improving School Leadership. Education and training Policy. Vol 1, Policy and Practice*. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- OCDE (2009) Mejorar el liderazgo escolar. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- WAITE, D. y NELSON, S. (2005) Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389-406



Transformación del ejercicio docente en centros de educación secundaria: análisis de dos experiencias que promueven procesos participativos y democráticos

The transformation of teaching practice in secondary education centres: analysis of two experiences that promote participatory and democratic processes

Petreñas Caballero, Cristina. *Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona;*
Gómez Zepeda, Gabriela *. *Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona*

* Datos de contacto: +34 934035170 | cristinapetrenas@ub.edu

Resumen

En este trabajo presentamos algunas consideraciones respecto a procesos de democratización y transformación en centros de educación secundaria obligatoria y post obligatoria, y su impacto en la transformación del ejercicio docente en dichas etapas. Estas consideraciones son el resultado de un análisis de dos experiencias: un instituto que es Comunidad de Aprendizaje en el contexto español y el Bachillerato del CESCER (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural) en el estado de Puebla, México. Ambas experiencias se caracterizan por haber desarrollado procesos de transformación y democratización de la organización de sus centros, implementando actuaciones educativas y estrategias que inciden en el desarrollo de las trayectorias personales y académicas de quienes participan. El diálogo igualitario, un posicionamiento inclusivo desde la creencia del éxito para todos y todas, y la transferencia de las mejores actuaciones educativas fundamentadas en aquello que la Comunidad Científica Internacional identifica como que contribuye a fomentar el aprendizaje integral de las personas, así como los cambios que se hacen en la organización escolar y docente, son algunos de los elementos que se han considerado en el análisis en los dos casos desarrollados en nuestras investigaciones de corte cualitativo. La transformación de la institución de educación secundaria demanda un proceso de renovación en la identidad y el desempeño docente. De los resultados obtenidos podemos valorar la necesidad de desarrollar un cambio profundo en la comprensión del quehacer docente en dichas etapas, superando el saber disciplinar y adoptando una perspectiva más global, pedagógica y democrática. También implica un cambio en la formación del profesorado, en un caso se puede evidenciar el valor de la formación fundamentada en aquellas teorías y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional que contribuyen al éxito académico y al desarrollo comunitario, con un posicionamiento inclusivo, en el otro caso se evidencia el valor que tiene la comprensión de la dinámica social y de los elementos educativos que logran transformarla. En ambos casos el uso de la diversidad cultural como elemento generador de aprendizaje, la gestión del cambio y el desarrollo de valores dialógicos en el trabajo para y con la comunidad en la cual intervienen juegan un valor central.

Palabras clave: *Educación secundaria obligatoria y post obligatoria, organización democrática, participación de la comunidad, diálogo igualitario, inclusión, formación del profesorado de secundaria*



Resumen en inglés

In this essay we present some thoughts regarding the democratization and transformation processes in compulsory and post compulsory secondary education centres, and its impact on the teaching process in those stages. These thoughts were result of a thorough analysis of a couple of experiences: an institute that is part of a Comunidad de Aprendizaje in Spain and a high school belonging to the Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) in Puebla, Mexico. Both experiences are characterized by having developed transformation and democratization processes within their institutes. Another feature of these experiences is that they helped to implement educational activities and strategies that have influenced the personal and academic trajectories of those involved. Egalitarian dialogue stimulated an inclusive positioning from the belief of success for everyone. It also helped to transfer the best educational activities grounded in what the international scientific community identify as helpful for the holistic learning of individuals, as well as the changes that have been made in the educational organization. Those are some of the elements that we have considered while analysing both cases from a qualitative methodology. The transformation of secondary education demands a regenerative process in the teacher's performance and identity. From the results we have obtained we can assess the need for a deep change in how we understand the teacher's job in every stage, overcoming disciplinary knowledge and adopting a more global, pedagogical and democratic perspective. It also involves a change in teacher's formation. In one of the cases we could demonstrate the value of the formation based on the theories from the international scientific community and its contribution to academic success, community development with an inclusive positioning. In the other case we could appreciate the value of comprehending the social dynamics and the pedagogical elements that can transform them. In both cases, we underscore the use of cultural diversity as an element that can generate knowledge, manage social change and develop dialogic values within the community.

Palabras clave en inglés: *Compulsory secondary education, post-secondary education, democratic organization, community involvement, egalitarian dialogue, inclusion, secondary teachers' formation.*

Introducción

Este comunicado se desarrolla en el marco de dos investigaciones que conforman nuestras tesis doctorales. Los contextos de ambas difieren en cuanto al lugar en el cual se desarrollan, mientras una se ha llevado a cabo en una zona urbana del norte de España, la otra investigación se centra en un estudio de una comunidad rural de Puebla en México; pero ambas contemplan elementos confluyentes. Entre ellos, ponen el foco de atención en una situación de pobreza y en cómo el centro escolar estudiado trabaja por la superación de las desigualdades sociales. Por otro lado, se centran en la etapa de educación secundaria, que constituye una etapa terminal que encamina hacia un tránsito a la vida académica post obligatoria y al mercado laboral. Por último, en ambas investigaciones se analizan aquellas actuaciones educativas y estrategias que la comunidad



educativa pone en marcha para que, utilizando las palabras de Freire (2009), la realidad social en la que viven no determine, aun sabiendo que condiciona, sus futuras trayectorias personales y profesionales, y les permite superar las desigualdades sociales.

Una de las experiencias analizadas es un instituto de educación secundaria situado en una zona periférica urbana del norte de España. El instituto inició en el curso 2008-2009 un proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005), lo que implicó abrir las puertas del centro a toda la comunidad estableciendo procesos de democratización en la organización del centro (Flecha, Padrós, & Puigdemívol, 2003) y de participación en diversos espacios (García Yeste, Lastika, & Petreñas, 2013; Gatt, Ojala, & Soler, 2011). También se inició la implementación de las actuaciones educativas de éxito (Díez-Palomar & Flecha, 2010; INCLUD-ED, 2009), que la Comunidad Científica ha identificado que promueven el éxito educativo de todo el alumnado. La segunda experiencia investigada se encuentra en el municipio de Zautla, estado de Puebla, México. Se trata del Bachillerato promovido por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Éste Bachillerato ofreció educación durante 16 años y ha sido considerado innovador en el marco de la formación y el trabajo en regiones rurales e indígenas. Finalmente, en el año 2000 el proyecto finalizó debido a dificultades económicas, coincidiendo con la expansión de los bachilleratos públicos en las zonas rurales mexicanas. El Bachillerato del CESDER se caracterizó por desarrollar un modelo educativo que alternaba la producción y la generación de situaciones educativas, que han tenido un fuerte impacto desde la perspectiva de la economía solidaria (Gómez, 2011). En el proyecto se aspira a construir “sujetos sociales” capaces de promover proyectos de “vida buena” y concibe la educación rural como un proyecto que debe ser de utilidad inmediata, dotando de capacidades técnicas a los sujetos para emprender proyectos colectivos que les permitan vivir mejor, incluyendo aquí a las familias y comunidades. Considerando ambas experiencias, en esta comunicación nuestra intención es la de presentar un breve análisis de los elementos que han configurado los procesos de democratización y transformación de ambos centros y que han incidido en las trayectorias personales, académicas y profesionales de quienes han participado, centrándonos en el impacto en el quehacer docente y la forma en como éste transforma.

Marco teórico

A pesar de los esfuerzos e iniciativas globales que intentan dar solución a la situación de pobreza que viven a nivel mundial las personas, en 2005 se contabilizaba que más de 20,000 personas morían cada día en el mundo a causa de la pobreza extrema (Sachs, 2005). Según datos de Eurostar, en 2010 115 millones de europeos vivían en riesgo de pobreza y exclusión social. En América Latina y el Caribe encontramos una realidad en que el aumento de oportunidades y los logros educativos han ido acompañados paradójicamente del aumento de las desigualdades en cuanto a la capacidad de ingresos, y ha agudizado la pobreza (Reimers, 2002). Estas situaciones afectan de forma más intensa a aquellos colectivos socialmente vulnerables. En Europa, las investigaciones nos muestran



la desprotección que vive el colectivo gitano, el ser inmigrante, vivir en un contexto desfavorecido o provenir de familias monoparentales (OECD., 2012; Picot, 2012; Sordé, 2006). En el caso latino, la desigualdad social tiene un mayor impacto en las zonas rurales, padeciéndola aún más las mujeres y los pueblos indígenas (PNUD, 2010), ser joven, vivir en una zona rural o ser indígena y mujer toma una consideración de agravio hacia la situación de pobreza (OIJ, 2009). En este contexto, la educación se convierte en uno de los pilares de cambio social y superación de desigualdades. Pero no toda educación contribuye a la superación de desigualdades sociales, algunos autores (Baudelot & Establet, 1976; Bourdieu & Passeron, 1977) reflejaron el carácter más reproductor de ésta. Otros autores han puesto de manifiesto como una educación que reproduce contribuye a la constitución de identidades que perpetúan la clase social y los lugares de trabajo a los que están destinados por pertenecer a un colectivo determinado (Willis, 2008). Las investigaciones transformadoras han evidenciado como los centros educativos pueden llegar a convertirse en espacios que combaten la exclusión (Díez, Gatt & Racionero, 2011). En el contexto europeo se ha desarrollado el proyecto INCLUD-ED (2006-2011) financiado por el VI Programa Marco de Investigación Europea que ha analizado cómo escuelas que se encuentran en contextos sociales desfavorecidos están consiguiendo el éxito educativo para todos y todas, apostando por la participación de la comunidad en todos los procesos (INCLUD-ED, 2009). En el contexto latinoamericano, los estudios han avanzado identificando oportunidades educativas destinadas a la igualdad (Reimers, 2002), recuperando la relación entre pobreza y educación en el contexto mexicano (Bracho, 2002).

Las investigaciones y autores reconocidos que sitúan a la escuela como elemento generador de transformaciones educativas y sociales, apuestan por la democratización de este espacio (Apple & Beane, 1997; Elboj et al., 2005). Ésta se traduce en una apertura de los centros hacia la comunidad, que empieza a formar parte de las actividades de enseñanza- aprendizaje, de la toma de decisiones y llegando a espacios que antes estaban reservadas a la relación docente-discente. Diferentes investigaciones han profundizado en como se gestan los diferentes tipos de participación de la comunidad (Epstein, 1987; Hidalgo, Epstein & Siu, 2002; Hill & Taylor, 2004; INCLUD-ED, 2009), mostrando como esta democratización de los espacios del centro y de los procesos que en él se desarrollan tienen un impacto directo en el desarrollo académico del alumnado, pero también en las personas de la comunidad que participan, trasladando dicha participación a otros espacios de su vida que generan transformaciones en el contexto comunitario (García Yeste et al., 2013). La implicación y el desarrollo de la comunidad en los centros posibilita que se tomen decisiones de forma conjunta, construyendo espacios democráticos donde el diálogo (Freire, 2009) es la herramienta que contribuye a la transformación intersubjetiva de la realidad. Estos procesos de democratización generan cambios en la gestión de los roles, también del profesorado. La formación del profesorado requiere de procesos de investigación-acción, actitudes, proyectos vinculados al contexto, la participación activa del profesorado, autonomía, reflexión teórico-



práctica, el intercambio de experiencias entre iguales, el desarrollo de un compromiso y una responsabilidad colectiva (Colucci-Gray, Das, Gray, Robson, & Spratt, 2013; Imbernón, 2007). Para ello se necesita de una formación del profesorado de calidad tanto inicial como permanente (Aguilera, Mendoza, Racionero, & Soler, 2010; Petreñas & Flecha, 2013), en vista de una enseñanza más sofisticada y compleja (Darling-Hamond, 2010). La creación de espacios de reflexión y diálogo con otros profesionales, así como con los miembros de la comunidad educativa y una formación de calidad (Petreñas & Flecha, 2013), contribuyen al desarrollo de procesos educativos de calidad.

Metodología

En este trabajo se presenta un análisis de ambas experiencias. El análisis expuesto es fruto del diálogo entre los resultados de las investigaciones que se presentan. En este sentido, la investigación desarrollada en el contexto de un instituto de secundaria Comunidad de Aprendizaje se ha desarrollado bajo una orientación comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez Aroca, & Flecha, 2006), lo que ha supuesto tener en consideración la dimensión intersubjetiva de la relación entre investigador y colectivo investigado, desde un posicionamiento igualitario. Por otro lado, la investigación centrada en la experiencia mexicana, se ha realizado a través de una metodología cualitativa desde un enfoque interpretativo, ya que se plantea comprender la realidad (Carr & Kemmis, 1988), para recuperar, analizar y relacionar circunstancias concretas. De esta forma, logra comprender como se estructura y se generan procesos (Bizquerra, 2004) en el marco de la implementación del bachillerato de CESDER.

La concreción en el proceso investigador, para el caso español, ha ido de la mano de la elaboración de relatos de vida comunicativos con seis chicos y chicas escolarizados en el último curso de la educación secundaria. Por otro lado, la investigación desarrollada en el contexto mexicano contempló la narrativa de la trayectorias de vida (Bertaux, 2005), de seis exalumnos y cuatro exalumnas del Bachillerato del CESDER. Como vemos, ambas investigaciones analizadas trayectorias de las personas participantes poniendo atención en aquellos elementos de su escolarización que han contribuido a su desarrollo académico, personal y profesional, y en el caso mexicano, además en mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades.

Algunas reflexiones del análisis

Aunque ambas experiencias están situadas en contextos socioeconómicos distintos e implementan proyectos educativos diferentes, hemos visto algunos elementos que tienen en común en su proceso de transformación y democratización, y consideramos interesantes reflejarlos a modo de reflexión de acuerdo a las evidencias obtenidas.

Ambas experiencias se caracterizan por haber generado procesos de transformación desde una perspectiva comunitaria. Es decir, los centros han constituido el proceso de cambio tomando como uno de sus ejes la comunidad. La forma en como abordan el elemento de la comunidad difiere en la forma en como se concreta. En el caso español, siguiendo los principios del proyecto de



Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2005) y acogiéndose a las evidencias científicas aportadas por la investigación INCLUD-ED (INCLUD-ED, 2009) incorporan a la comunidad en el instituto de secundaria a través de diferentes mecanismos. El instituto crea unas comisiones mixtas formadas por el profesorado, por las familias y miembros de la comunidad. De esta forma las familias y los miembros de la comunidad pueden participar de la toma de decisiones respecto a aquello que les concierne. Desde el profesorado se anima a las familias a participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, y se anima a las familias a participar de formación dirigida específicamente para ellas. Estos mecanismos de participación no inciden únicamente en la mejora del rendimiento del alumnado, sino que además generan transformación en las personas que participan (García Yeste et al., 2013; INCLUD-ED, 2009), que se trasladan también a los hogares y la vida comunitaria. En el caso estudiado vemos como para las mujeres gitanas participar en el centro, les permite compartir, visibilizarse y participar de la vida pública; transformando también su perspectiva respecto a la educación de sus hijos e hijas gracias a los diálogos con otras personas, entre ellas, los y las docentes del centro; en un entorno basado en la creencia de que todos y todas pueden llegar a sacarse el graduado. En el caso mexicano, vemos como la formación de los y las jóvenes en el marco del Bachillerato del CESDER se transfiere a través de sus protagonistas a las familias y comunidad, ya que incorporan los conocimientos adquiridos a su día a día en el Bachillerato a los otros dos espacios. Los exalumnos y exalumnas refieren dentro de las acciones educativas que les han ayudado a mejorar sus vidas, las de sus familias o comunidad, la planeación constante de actividades reales como microempresa, actividades agropecuarias y la organización de la vida en comunidad, aquí incluían sistemas completos de planeación productiva que van desde el estudio de viabilidad hasta la comercialización. El haber participado en la creación de empresas, comercializadora y actividades productivas reales, también lo refieren como relevante por las capacidades que desarrollaron y que les han permitido posteriormente generar iniciativas familiares y comunitarias.

Desde esta perspectiva comunitaria de la intervención educativa y de la formación integral que potencian ambos contextos educativos, identificamos tres elementos que encontramos en común: el diálogo con la comunidad, un posicionamiento inclusivo tanto en la forma de entender la tarea docente en estos contextos como en su desempeño diario en las aulas y en la manera como participa en la vida escolar. Este es un proceso de transformación que viene marcado en el caso de las Comunidades de Aprendizaje por la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito (Díez-Palomar & Flecha, 2010), como son los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias, en donde la interacción y diálogo entre iguales es fundamental, así como la participación de otros jóvenes y adultos, como familiares y personas de la comunidad, que participan en las aulas, lo que hace que el rol del profesorado cambie. El docente se transforma en un gestor del aula, cediendo el espacio educativo a las interacciones y diálogos con diversas personas que forman parte del proceso educativo de los chicos y chicas. Ello exige, tal como nos muestran los docentes participantes en la



investigación, una nueva mirada de su desempeño docente, de lo que implica su rol en un aula mucho más dialógica y diversa, donde todos aprenden y enseñan. La relación educativa viene mediada por un diálogo que se acoge a los principios postulados desde la teoría del Aprendizaje Dialógico (Aubert, Flecha Fernández de Sanmamed, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008; Flecha, 1997), donde prevalece un posicionamiento igualitario que genera relaciones más solidarias y un contexto de ayuda mutua, que se ve reflejado en los resultados y en la calidad de las relaciones que se establecen en dicho contexto.

En el caso del CESDER, dos de las cuatro estrategias educativas que desarrollan son relevantes por promover este posicionamiento dialógico e inclusivo. Una es la estrategia de Apropiación de la palabra, que promueve que el alumnado fortalezca la capacidad de expresión y comunicación como una forma de romper la "cultura del silencio", de desarrollar una conciencia crítica y de promover una participación democrática. Otra estrategia es de Vida en comunidad que posibilita la construcción de valores como: convivencia, solidaridad, respeto, equidad, democracia. Éstos promueven formas de vida dignas en donde se reconocen y viven derechos y obligaciones y una participación igualitaria, incluyendo la igualdad entre hombres y mujeres. Las asambleas escolares en donde se toman acuerdos de la vida escolar en general, las comisiones semanales rotativas para las tareas de la vida cotidiana (cocina, limpieza del albergue), la organización por comisiones en las actividades micro empresariales y agropecuarias; así como el trabajo en equipo que es constante, incluso en las asignaturas académicas. Éstas son las acciones centrales que dan un giro a la organización escolar, en donde el trabajo en equipo entre todo el alumnado es el eje central. Gran parte de la labor docente se centra en la promoción y organización de estos espacios y en el acompañamiento y asesoría al alumnado para que logren desarrollarse adecuadamente. Considerando lo anterior, evidenciamos como en ambos centros escolares parte de la labor docente se centra en implementar actuaciones educativas (inclusivas y eficientes) y generar espacios que permitan un diálogo constante que ayuda a que el alumnado llegue a consensos y/o solucionen problemas para generar conocimiento y solucionar situaciones.

Por otro lado, ambos contextos cuentan con una diversidad cultural. El elemento diversidad actúa como generador de aprendizaje y se contempla en el marco de unas organizaciones más democráticas a través de la participación. Esta participación se concreta de diferentes formas, pero sobretodo vemos como el hecho de tener en cuenta las voces de colectivos que antes habían quedado excluidos de contextos institucionales como la escuela, transforma las relaciones entre todas las personas de la comunidad. Las madres del caso español nos refieren como se acercan al instituto no únicamente para abordar aquellas cuestiones que les preocupan respecto a sus hijos e hijas, sino que acuden también para hablar con el profesorado y plantearles cuestiones respecto a sus respectivas situaciones personales y profesionales, o simplemente se reúnen un grupo de mujeres una vez a la semana para hacer un café y charlar. Estos espacios de diálogo, esta predisposición a acoger a todas las personas desde el respeto a quienes son y de donde provienen,



genera un clima de entendimiento donde la diversidad resulta un elemento de crecimiento y aprendizaje. En esta línea, en el caso del CESDER se identificó una organización escolar basada en el trabajo en grupos heterogéneos entre el alumnado de los tres grados, donde participan personas de diferentes grupos étnicos y de diferentes regiones rurales del país. La organización por medio de comisiones requiere una coordinación y responsabilidades internas en cada comisión, así como el impulso de la toma de decisiones colectivas y consensuadas. Otro elemento clave que se identificó en relación a la diversidad cultural es el reconocimiento positivo que los egresados y egresadas participantes hacen al hecho de pertenecer en algunos casos a una familia indígena, y en la mayoría a una familia campesina, así como el alto valor que todos(as) dan a las labores del campo, a las formas de organización comunitaria y el impulso de nuevas formas productivas o de vida que puedan vincularse con los saberes propios de sus regiones.

Observamos como desde la institución escolar se promueve un trabajo para, con y en la comunidad. Ello acerca a los profesionales, pero también a la comunidad a quien va dirigida la intervención, a comprender mejor la dinámica social, así como considerar aquellos elementos educativos, estrategias y actuaciones educativas que logran transformar y superar las barreras del propio contexto. Se dan así procesos de empoderamiento, donde la comunidad, en concreto las familias en el caso del instituto español, toman conciencia de las barreras que tienen en su contexto, pero en diálogo consiguen superarlas apostando cada vez más por una educación de calidad para sus hijos e hijas, asumiendo las responsabilidades a través de su participación activa en el centro, y transmitiendo a sus hijos e hijas el sentido que tiene que estudien, no solo para ellos y ellas, sino también para la comunidad, siendo así el graduado un hito colectivo. Esta toma de conciencia sucede también en los exalumnos y exalumnas del Bachillerato del CESDER, donde identifican la situación de pobreza que han atravesado sus familias y comunidades, así como de la influencia que esto tiene en sus vidas, las de sus familias y comunidades. Muestran una certeza de que esta realidad puede mejorar y que están contribuyendo en ello con acciones concretas, como el impulso a microempresas y actividades agropecuarias familiares, así como su participación en proyectos comunitarios ya sean productivos o de defensa del territorio.

Algunas contribuciones

Estos procesos de transformación y democratización en etapas de secundaria plantean reflexiones respecto a los profesionales que lideran dichos procesos. En el caso español el profesorado de secundaria tiene un perfil disciplinar que se completa con una formación específica que habilita a la tarea docente. En el caso mexicano, de igual manera se centra en el aprendizaje disciplinar y en los casos de ser un Bachillerato técnico se incluyen actividades y aprendizajes que muchas veces no responden a su realidad y están desarticulados los contenidos del nivel de la formación técnica y rara vez son realizados como actividades reales. Por lo que constatamos en que ambas experiencias estudiadas, la labor docente no se centra exclusivamente en la transmisión de los conocimientos disciplinares, sino más bien en la promoción de procesos organizativos y de aprendizaje en donde



se favorezca el diálogo, la interacción, la resolución de problemas o situaciones concretas, así como la participación de diversos adultos, incluyendo los docentes, cuya función en la gestión de los procesos de interacción que generen aprendizajes, conciencias críticas y capacidad de acción.

Así pues, vemos la necesidad de superar el saber disciplinar y ponerlo al servicio del saber pedagógico de calidad, basado en teorías y prácticas que realmente contribuyan a abordar los contextos educativos complejos que se dan en el marco de la secundaria. Abordando con eficacia los retos que plantea este nivel, tanto por ser el periodo de vida en donde los adolescentes y jóvenes comenzarán a tomar decisiones para las futuras trayectorias profesionales y de vida, como por las capacidades que debe promover para que puedan enfrentar de la mejor manera un futuro inmediato. La formación y ejercicio profesional de los docentes del nivel de secundaria no puede quedar reducido a un especialista de su disciplina, sino que debe tener una visión global de la realidad social, y en particular de los grupos concretos con los que trabaja. También sugieren un posicionamiento global y democrático que empieza por incorporar a las personas en sus propios procesos, transformando la forma en como se ha percibido la participación de la comunidad y la organización escolar, hasta ahora. En definitiva, estos contextos educativos más complejos y diversos reclaman también de una formación docente de calidad para profesorado de secundaria, que aspire a generar procesos democráticos y una organización de los centros que promuevan procesos participativos que sean eficientes y equitativos.

Bibliografía

- AGUILERA, A., MENDOZA, M., RACIONERO, S., & SOLER, M. (2010). El Papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 45–56.
- APPLE, M., & BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- COLUCCI-GRAY, L., DAS, S., GRAY, D., ROBSON, D., & SPRATT, J. (2013). Evidence-based practice and teacher action-research: a reflection on the nature and direction of "change." *British Educational Research Journal*, 39(1), 126–147. doi:10.1080/01411926.2011.615389
- DARLING- HAMOND, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- DÍEZ-PALOMAR, J., & FLECHA, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 19–30.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.



- EPSTEIN, J. (1987). Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136.
- FAO. (2014). *The State of Food Insecurity in the World 2014*. Recuperado de <http://www.fao.org/news/story/es/item/243842/icode/>
- FLECHA, R., PADRÓS, M., & PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, (5), 4–8.
- FREIRE, P. (2009). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA YESTE, C., LASTIKA, A. L., & PETREÑAS, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVII, núm. 427. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- GATT, S., OJALA, M., & SOLER, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUD-ED. *International studies in sociology of education*, 21(1), 33–47
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ AROCA, M., & FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure: Ciencia.
- GÓMEZ, (2011). Educación para la economía solidaria. *Revista Decisió, saberes para la acción en educación de adultos, CREFAL, No. 29/ Mayo-Agosto 2011*, 44-49.
- HILL, N., & TAYLOR, L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic achievement. Pragmatics and Issues. *American Psychological Society*, 13(4), 161–164.
- IMBERNÓN, F. (2007). *L'avaluació del procés formatiu d'un assessorament*. Barcelona: ICE-UB.
- INCLUD-ED. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: Citizens and Governance in a Knowledge based Society.; European Commission.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- PETREÑAS, C. & FLECHA, R. (2013). *Ciencia y utopía: una formación del profesorado para el éxito de todos y todas*. En Castilla, M. T.; Vila, E.; Martín, V. & Sánchez, A., M. (coord.). *Cultura de paz para la educación*. Grupo Editorial Universitario. p. 123-142
- PICOT, G. (2012). *Immigrant Status and Secondary School Performance as Determinants of Post-Secondary Participation: A comparison of Canada and Switzerland*. OECD Education Working Papers. doi:10.1787/5k9909jhz4wl-en
- SORDÉ, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- WILLIS, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.



SCHMELKES, S. (2002). *Educación y poblaciones indias de México: El fracaso de una política*. En Reimers, F. (Ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades, los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla



La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria

The included school: From the training process in educational centres to the training for processes of social-community participation

Lozano Estivalis, María*. *Universidad Jaume I de Castellón*; Sales Ciges, Auxiliadora. *Universidad Jaume I de Castellón*;
Traver Martí, Joan. *Universidad Jaume I de Castellón*; Moliner García, Odet. *Universidad Jaume I de Castellón*.

* Datos de contacto: estivali@uji.es

Resumen

La trayectoria del grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) está ligada a la formación y al asesoramiento realizado en diversas escuelas desde principios basados en la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria y democrática. Haciendo balance de esa experiencia y a tenor de la propia evolución teórica y discursiva del grupo, proponemos una revisión de algunos conceptos y prácticas que condicionan la transformación de las escuelas en espacios abiertos, permeables y creativos, dinamizadores de vida comunitaria y verdaderamente vinculados a sus entornos. En concreto, incluir a la escuela en el proyecto común de mejora sociocultural exige problematizar, entre otras, la noción misma de cambio y mejora escolar, así como la finalidad de la formación y el papel de los agentes implicados en los procesos de transformación educativa.

Palabras clave: *Formación, participación sociocomunitaria, escuela intercultural inclusiva, escuela incluida*

Resumen en inglés

The trajectory of MEICRI (EIACC: Educational Improvement and Critical Citizenship) –a research group of the University Jaume I of Castellón- is linked to training and counseling processes in several schools. These processes have been developed based on principles such as inclusion, multiculturalism and community and democratic participation. In this paper we look over these experiences, we offer a review of some concepts and practices which influence the transformation of our schools into open as well as permeable and creative spaces, facilitators of community life and truly tied to their social environments. Specifically, we consider it essential to include the school in a common project of social-cultural improvement, to focus on the idea of school change and improvement, as well as the aims of training and the role of stakeholders in educational transformation processes. We believe that the right way to build an inclusive intercultural school is creating processes of collective awareness from a social-community perspective. Training is not an end itself, but rather a means to assist in the revitalization of common experiences of social change. Instrumental training, merely technical and vertically organized from expert knowledge, is meaningless today. Conversely, taking into account a shared reflection with stakeholders –who



propose an improvement of schools—, we consider undeniable a transition from their initial training demands to collective desires that enable both immediate actions and medium and long-term transformation dynamics.

Palabras clave en inglés: *Training, social-community participation, intercultural inclusive school, school linked to the territory*

Formar para transformar: Del desarrollo profesional al cambio escolar.

En los procesos de intervención educativa el MEICRI, siempre ha partido de la necesidad de entender la escuela como una institución de calidad en la que toda la comunidad educativa participe y aprenda. Para que se dé esta participación de manera eficaz es imprescindible emprender todo un proceso de transformación de las estructuras, las relaciones, la forma de organización y la mirada hacia la diversidad. Los modelos educativos que se basan en los principios de la inclusión (Ainscow, 2001; Echeíta, 2006); la interculturalidad (Abdallah-Pretceille, 2001; McCarthy, 1994; Essomba, 2006) y la participación comunitaria y democrática (Dewey, 1995; Apple y Beane, 1997; Bolívar, 2000; Jiménez y Pozuelos, 2001) nos orientan en los principios que fundamentan una educación que luche contra la exclusión y la desigualdad y proporcione oportunidades de empoderamiento personal y de vinculación social, reconociendo la diversidad como norma y favoreciendo el cambio social desde la propia institución escolar como motor o parte fundamental de la dinamización y el desarrollo comunitario.

El proceso de construcción de la escuela desde un enfoque intercultural inclusivo que el grupo de investigación MEICRI ha desarrollado en los últimos ocho años, se ha basado en procesos de investigación-acción (Elliott, 1990) según los cuales la propia comunidad educativa plantea la necesidad de cambio y gestiona sus estrategias y recursos para transformar su modelo educativo, su cultura escolar y sus prácticas educativas (Sales, Moliner y Traver, 2010).

De las primeras experiencias en diversos centros de la Comunidad Valenciana, en los que el equipo de investigación acompañó a los equipos directivos y profesorado en procesos de indagación colaborativa y de reflexión compartida sobre la propia práctica escolar, hemos sacado ya interesantes conclusiones (Traver, Sales y Moliner, 2010; Sales, Moliner y Traver, 2010; Sales, Traver y García, 2011; Sales, Ferrández y Moliner, 2012).

El proceso de formación para la transformación comienza a cuestionar la Teoría del Déficit, y por tanto de la estigmatización del alumnado y sus familias. Durante el proceso de investigación-acción, se reflexiona sobre la función de la escuela, sobre las relaciones de poder en ella, las formas de comunicarse y cómo delegar responsabilidades. Todo ello permite a los equipos directivos y docentes tomar conciencia de sus teorías implícitas y de la necesidad de contrastar sus prácticas y ponerlas en tela de juicio.

Una consecuencia de este proceso de investigación-acción inicial supone un incipiente empoderamiento del profesorado como agente de cambio, más consciente de su papel en la



construcción de identidades culturales, de las expectativas de éxito y como facilitadores del empoderamiento del alumnado y sus familias.

Una segunda consecuencia del proceso de transformación es la mejora del clima de trabajo entre el profesorado y de su autoestima: se sienten más seguros y valorados por la comunidad (familias y alumnado), más conscientes de su responsabilidad ética y social como agentes educativos, y más predispuestos a compartir responsabilidades y compromisos con otros agentes, lo que abre la posibilidad de ir hacia modelos de liderazgo compartido o distribuido (Essomba, 2006).

Esta co-responsabilidad y el establecimiento de nuevas estrategias participativas como las asambleas y las comisiones mixtas, comienzan también a problematizar la organización general del centro, planteando la necesidad de una cultura escolar colaborativa y democrática para la gestión del cambio y la toma de decisiones (Gale y Densmore, 2007).

Sin embargo, el planteamiento de investigación-acción desarrollado está todavía demasiado ligado al desarrollo profesional del profesorado, quien se convierte en clave fundamental y llave de inicio y apertura del proceso de cambio a perspectivas más sociocomunitarias (Traver, Sales y Moliner, 2010). El proceso de transformación va vinculado casi exclusivamente al proceso de formación del profesorado y la participación del resto de la comunidad educativa queda al albur de la voluntad democratizadora que muestre el colectivo profesional. Aun reconociendo la importancia de las actitudes de resistencia al cambio y las culturas profesionalistas en los procesos de innovación educativa y transformación social, el equipo de investigación se replantea los procesos de formación que inicialmente ha emprendido y reformula su propuesta en la colaboración con los centros escolares, partiendo de un enfoque de investigación-acción participativa, que abra el proceso de cambio al ámbito comunitario desde el primer momento.

Transformar para formar: la escuela incluida en el territorio.

Nuestra experiencia como asesores o “amigos críticos” en los últimos tres años, nos ha mostrado que la imagen del centro y la valoración de todas las personas que forman la comunidad educativa influyen en su reconocimiento y contribuyen a la configuración de un imaginario positivo y compartido sobre el centro como comunidad. Para poder lograr que los diferentes agentes y colectivos se muestren orgullosos de formar parte de la escuela es necesario fomentar el sentido de pertenencia a la misma, a través de acciones encaminadas a la participación de todos y todas en la vida educativa, haciendo visibles cada una de las voces que la constituyen. La construcción de la imagen positiva de centro se va creando a través de estas experiencias exitosas que comparten el conjunto de la comunidad (López Yáñez et al., 2011).

Así pues, la propuesta para la transformación va ampliando las voces a las del vecindario y demás colectivos y agentes sociales que constituyen la red local/territorial. Se evidencia la necesidad de realizar una especie de cartografía educativa del territorio y, al mismo tiempo, en un movimiento de retorno, volver desde este territorio a la escuela.



Al repensar nuestra participación en los centros desde estos presupuestos, la revisión crítica que planteamos sobre las propuestas de sensibilización o formación iniciales apunta hacia procesos de mayor concientización, que tengan en cuenta desde el inicio mismo del proceso la polifonía de voces educativas; la horizontalidad y el diálogo igualitario; la participación sociocomunitaria y la territorialización del hecho educativo escolar desde un proyecto solidario con visión transformadora y procesual.

Para ofrecer un acompañamiento como investigadores a los centros con los que colaboramos en esta etapa, el arranque del proceso de concientización se organiza de manera intensiva a lo largo de varias sesiones de trabajo. Intentamos que cada sesión tenga en cuenta las características del contexto y de los colectivos que asisten, para facilitar la inclusión y participación de todas las personas (bandas horarias, espacios polivalentes, voluntarios de animación para los niños durante las reuniones con familias, etc.). Cada una de las sesiones se estructura desde una de las voces e intenta problematizar su contenido con la participación de las restantes:

- Se organiza una jornada de puertas abiertas donde el propio alumnado muestra el centro y explica sus espacios, actividades, aspectos positivos o los obstáculos para su aprendizaje ante profesorado y familias. Se visibiliza así la voz del alumnado y se hace una primera “fotografía” del territorio escolar desde su perspectiva.
- Visita y reconocimiento del barrio, sus necesidades y recursos socioeducativos. Un recorrido de familias, alumnado y profesorado por el territorio local, guiados por algún miembro de la comunidad (presidente-a de la asociación de vecinos, etc.), para después volver a la escuela y pensar juntos posibles proyectos sociocomunitarios en los que el centro educativo tenga su papel también.
- Intercambio de experiencias y proyectos educativos con otros colectivos y escuelas. Familias y profesorado comparten con otros centros sus estrategias, sus innovaciones, sus dificultades y retos, poniendo al otro en su espejo e imaginando cómo podrían hacerlo en su propio contexto.
- Sesiones de debate y reflexión colectiva de profesorado y familias sobre las posibilidades de cambio y la implicación necesaria de todos los miembros de la comunidad educativa. Desde la propuesta que orienta este trabajo, es necesario que se reflexione y debata sobre la conveniencia, las estrategias, los proyectos y posibilidades que se abren al plantearnos la idea de una escuela incluida en su territorio. Las sesiones anteriores aportan a la reflexión una información y una visión intercultural de las necesidades de transformación y del compromiso que cada cual asumirá en el proceso.

En esta nueva propuesta, que hace transitar la mirada de la escuela al territorio y de éste a la escuela, se ponen en evidencia factores clave que nos resitúan y nos hacen reflexionar, en una nueva etapa, sobre nuestra labor investigadora y nuestro posicionamiento como investigadores



desde un modelo crítico y democrático sobre la función de la propia investigación educativa para la transformación social (McLaren y Kincheloe, 2008).

Tensiones y resistencias entre lo escolar y lo sociocomunitario

Sobre procesos de mejora escolar hacia modelos más equitativos, la literatura nos señala elementos clave a tener en cuenta respecto a las políticas educativas; los factores organizativos y curriculares y el liderazgo educativo (Darling-Hammond; 2001; Murillo, 2003; Muijs y Harris, 2006; Hargreaves y Fink, 2008). En estos factores nos basaremos para identificar algunos aspectos que han emergido desde la puesta en marcha de procesos de cambio y que, de alguna manera, pueden tensionar la idea de escuela incluida en los procesos comunitarios. Revisar estas cuestiones nos permite avanzar en una transformación del propio modelo de formación del MEICRI en los espacios educativos.

1. Para iniciar los procesos de mejora escolar la necesidad de cambio debe ser percibida por el propio centro (equipo directivo, profesorado, alumnado y familias). No es un proceso que se pueda imponer, sino que debe ser un proyecto demandado y gestionado por la comunidad educativa, para que tenga sentido el proceso de transformación comunitaria que se pone en marcha. Lo observado en la práctica es que la demanda de los centros no es uniforme y es importante profundizar en las motivaciones e intereses de los grupos que la promueven. En general, dichas demandas responden a las iniciativas de equipos directivos interesados en potenciar la convivencia y mejorar la vida en sus centros. Sin embargo, esta iniciativa debe contrastarse con la explicitación de las demandas de los diferentes colectivos a los que interpela, incluidas las del propio grupo de investigación. Explicitar expectativas y situarnos como agentes críticos es fundamental para delimitar las actuaciones, organizar las propuestas y emprender el proceso.

Por otra parte, no podemos obviar que la inercia de las relaciones sociales marcadas por criterios profesionales eficientistas y meritocráticos interfieren muy negativamente en los proyectos que tienen como objeto la dinamización de prácticas educativas emancipadoras. La idea de formación instrumental basada en la resolución de problemas muy específicos y desvinculados de finalidades más amplias de cambio, continúa lastrando las dinámicas de intervención de más hondo calado. Este hecho junto con la urgencia de resultados hace que la sensibilización en los centros sobre la naturaleza y alcance de un diagnóstico social participativo se desdibuje y se acabe focalizando en técnicas y modelos concretos. Para el MEICRI, la formación no es una finalidad en sí misma sino un medio para colaborar en la dinamización de experiencias sociocomunitarias de transformación educativa. En este sentido, desde la reflexión compartida con los grupos que proponen un cambio en la escuela, nos parece irrenunciable transitar desde las demandas iniciales a los deseos colectivos que posibiliten tanto acciones inmediatas como dinámicas de transformación a medio y largo plazo.



2. La tarea como “amigos críticos” de los asesores o facilitadores externos debe basarse en una relación de confianza y confidencialidad, puesto que su objetivo no es otro que favorecer una progresiva autonomía en la toma de decisiones durante el proceso. El asesoramiento sobre las estrategias y recursos para la mejora de las relaciones interpersonales y la participación comunitaria ha de permitir el empoderamiento de la propia comunidad educativa. Por tanto, es fundamental el desarrollo de estrategias de participación democrática para el debate, toma de decisiones y liderazgo compartido. Pasar de una cultura de formación individualista y tecnicista a otra cooperativa y dialógica. En la práctica, el papel de asesores o facilitadores externos está muy viciado por el concepto del saber experto y por la idea de transferencia vertical de conocimientos, cuando la autoridad debería fundamentarse en la confianza. La investigación-acción participativa se genera desde la horizontalidad de relaciones y saberes y la valoración de éstos para crear conocimientos compartidos podrían posibilitar la apertura de la escuela y la transformación de los territorios.
3. Son necesarios instrumentos y estrategias que faciliten la autoevaluación y toma de decisiones colaborativas. No tanto criterios estandarizados, sino elementos clave para la reflexión y la búsqueda colectiva de evidencias y estrategias para la mejora. Incorporar las voces de todos los agentes que intervienen en las escuelas como personas que forman parte de ese contexto para conseguir entender su realidad, problematizarla y ser capaces de actuar para transformarla. En este sentido, revisamos también críticamente nuestro trabajo previo con la Guía CEIN (Sales, Moliner y Traver, 2010; Sales, Ferrández y Moliner, 2012) para ir adaptándola a la realidad que nos ocupa en cada momento y que de ese modo se puedan incorporar todas las voces de las personas que participan. Hasta ahora, la guía permitía a los miembros de la escuela reflexionar de un modo más individualizado sobre la dinámica de la escuela, pero para profundizar en el proceso de democratización de la escuela de todos y para todos, la comunidad en su totalidad ha de intervenir en los procesos de evaluación y reflexión. Por ello, el uso de recursos o herramientas de autoevaluación escolar, como la Guía CEIN, ha de convertirse en un elemento de concientización y movilización de la propia comunidad educativa, generando propuestas de Diagnóstico Social Participativo en las que tenga voz y visibilidad cualquier miembro de la comunidad en la narración del discurso colectivo y compartido (Marchioni, 2001; Aguirre, 2012; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014). En ese momento se podrá utilizar como una herramienta que facilite la reflexión compartida sobre los elementos que van emergiendo del DSP ayudándonos a analizar quienes somos y cómo nos vemos y cómo nos ven, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. Siempre desde una mirada intercultural e inclusiva guiada por elementos clave para la reflexión.
4. Son necesarios espacios y tiempos para la reflexión colectiva: en el claustro, en las aulas, en las asambleas comunitarias. Lugares y horarios que realmente hagan posible que se debata, que



se analice, que se problematice y finalmente se gestione el conflicto y se consensuen soluciones. En todos los procesos de intervención hemos constatado como una barrera importante la inexistencia o el desaprovechamiento de los espacios y de los tiempos para la creación de discursos colectivos. Consideramos indispensable la creación de relatos comunes que materialicen el reconocimiento de la acción comunitaria dentro y fuera de la escuela y esto solo es posible si se crean lugares de interlocución crítica y creativa. A menudo las reflexiones sobre el proceso de transformación no han encontrado cabida en la planificación de las acciones y la dinámica de revisión comunitaria se ha reducido a un balance apresurado realizado por parte de los actores implicados. Esto puede tensionar seriamente la finalidad de convertir la escuela en un referente de dinamización sociocomunitaria ya que no se puede avanzar en esta línea si no se articulan momentos de análisis, debate, resolución colectiva de conflictos y propuestas comunes de actuación. Por otra parte, si la escuela debe ser permeable al territorio y abrir sus puertas a su entorno, el barrio, la ciudad o la población deben ser asimismo permeables a las decisiones y propuestas que suceden en los centros educativos. Trabajar simbólicamente en las fronteras de las instituciones (escuelas, ayuntamientos, asociaciones) es un factor importante para dinamizar la participación sociocomunitaria. Del mismo modo, potenciar que el alumnado se convierta en agente activo con voz propia y también vinculado al deseo de transformación gestado desde la escuela es algo inexcusable desde planteamientos educativos potenciadores de la ciudadanía crítica, activa y solidaria.

5. No debemos olvidar que el apoyo de las entidades locales y las autoridades educativas es recomendable, puesto que su oposición puede amenazar gravemente este proceso formativo, ya que requiere una autonomía en la formación y el cambio escolar, pero también un refuerzo político y económico desde la Administración. Sin embargo, la naturaleza de este apoyo debe enmarcarse en la necesaria cooperación entre instituciones o entre colectivos y siempre manteniendo una interlocución horizontal. Las administraciones pueden y deben estimular los procesos de transformación hacia escuelas y comunidades más democráticas e inclusivas, pero no imponerlos. El proceso de incentivación basado en la realización de cursos programados a instancias de los gestores educativos pueden viciar de partida el proceso de cambio. Si realmente se pretende potenciar la escuela pública como un espacio de mejora social y cultural es preciso que las autoridades se comprometan a respetar la autonomía de las comunidades educativas en sus procesos de transformación. Solo así será posible que el empoderamiento sociocomunitario que se pretende dinamizar se materialice en una verdadera apropiación de la escuela por parte de la ciudadanía.

Conclusiones inconclusas. Ampliando territorios de participación.

El proceso de investigación y acompañamiento a diferentes centros en su proceso de cambio hacia una escuela intercultural inclusiva ha permitido al MEICRI reflexionar sobre su propia práctica y



avanzar en el posicionamiento intelectual y ético sobre las dinámicas educativas de intervención sociocomunitarias. En este sentido, podemos decir que las intervenciones en las escuelas también han transformado al propio grupo de investigación ya que las dinámicas generadas le interpelan y obligan a una continua revisión de su modelo de formación.

El acompañamiento en los procesos de cambio de las escuelas nos ha permitido constatar una focalización de intereses por parte del profesorado en la formación e implementación de metodologías inclusivas, así como en la mejora de la convivencia entre familias, docentes y alumnado. Este esfuerzo ha significado un revulsivo importante para la iniciar los procesos de formación y de investigación-acción participativa. Sin embargo, hemos de reconocer que en muchas ocasiones el marco institucional en el que se desarrollan las propuestas de mejora educativa acaban delimitando aún más las fronteras entre el espacio escolar y el entorno en el que se ubican los centros. Las dinámicas de participación se inscriben mayoritariamente entre los muros de los propios centros lo que convierte a la escuela en un lugar de mejora y cooperación “de puertas adentro”. Es notable el efecto que produce en las familias entrar en los espacios legitimados como lugares educativos: aulas, patio, comedores, etc. y hay suficientes evidencias de la potencialidad integradora que posee el que familias, alumnado y profesorado compartan el tiempo escolar. No obstante, si apostamos por una escuela que forme parte de su territorio y que cree redes de apoyo desde los saberes locales y el entendimiento crítico de lo global (Sales, 2011), no podemos descuidar ni los contextos de la vida de los miembros de la comunidad educativa ni las vinculaciones sociocomunitarias de las propias escuelas. Esto implica desinstitucionalizar la escuela para territorializarla, para incluirla en el espacio común de la intervención colectiva. Pero ¿cuál es el territorio de una escuela intercultural inclusiva?... Escuelas enraizadas en sus contextos, pero enredadas en proyectos comunes de convivencia con otros centros y con otros colectivos que posibiliten la convivencia y el desarrollo de los valores democráticos (Kaplun, 2003).

El imperativo de una educación comprometida con el bien común y con una ciudadanía responsable exige escuelas incorporadas en la vida sociocomunitaria por lo que la urgencia por desarrollar cambios en el interior de la institución escolar no debe eximir a los grupos implicados del deber de posibilitar transformaciones de más amplio calado. En este proceso se abren tres posibles interrogantes que, de alguna manera, sustancian posicionamientos distintos sobre el cambio escolar y la transformación social: ¿cambiar la escuela? ¿cambiar desde la escuela? ¿cambiar con la escuela? Preguntas que nos hemos hecho a lo largo de nuestra trayectoria de innovación e investigación educativa y que representan diferentes enfoques sobre el hecho educativo y el valor que otorgamos a la institución escolar. Seguramente no son opciones completamente antagónicas, pero cada una de ellas esconde una forma de situarse sobre lo escolar, lo educativo y la transformación social. Así, mientras las dos primeras opciones derivan de posicionamientos que sitúan lo escolar en el centro de los planteamientos educativos, la tercera opción recartografía la ubicación de la escuela en el territorio educativo como una opción más que sabe de la necesidad de



emprender proyectos colaborativos, de ser -como afirmaba el poeta- “un entre tants”. Y, esta última opción, resitúa no sólo a la institución escolar dentro de una red horizontal de vínculos y relaciones, sino también a todas las personas que forman parte de su comunidad y del contexto social en que está inmersa.

Referencias

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). La Educación Intercultural. Barcelona. Idea Books.
- AGUADO, T. et al. (2003). Cultural Diversity and School Equity. A Model to Evaluate and Develop Educational Practices in Multicultural Education Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36 (1), 50-63.
- AGUIRRE, A. (2012). Diagnóstico social participativo, desarrollo local y participación social: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports. Trabajo de investigación. Universitat Jaume I (material inédito).
- AGUIRRE, A.; SALES, A. Y ESCOBEDO, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo. *Quaderns Digitals*, Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333&PHPSESSID=659cca687bee927df91037b2a8d7337f.
- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. Y FRANKHAM, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- APPLE, M.W. Y BEANE, J.A. (comps) (1997). Escuelas democráticas. Madrid. Morata.
- BOLÍVAR, A. (2000). “Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad”, *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres. CSIE
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ariel.
- DEWEY, J. (1995). Democracia y educación. Madrid. Morata
- ESSOMBA, M.A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona. Graó.
- ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea. Madrid.
- GALE, T. Y DENSMORE, K. (2007). La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A. Y FINK, (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid. Morata.



- JIMÉNEZ, J.R. Y POZUELOS, F.J. (2001). "Una escuela pública abierta a la comunidad". Investigación en la escuela, 44, pp. 5-17.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ MORENO, M., ALTOPIEDI, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. Revista de Educación, 356, 109-131.
- MARCHIONI, M. (2001). Comunidad, participación y desarrollo. Madrid: Ed. Popular.
- MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J.L. (2008). Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Graó.
- MUIJS, D. Y HARRIS, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. Teaching and Teacher Education, 22, 961-972.
- MURILLO, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 2 -22.
- SALES, A.; MOLINER, O. Y TRAVER, J. (Eds.) (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castellón. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- SALES, A.; TRAVER, J.A. Y GARCÍA, R. (2011) Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. Teaching and Teacher Education, 27, 911-919.
- SALES, A.; FERRÁNDEZ, R. Y MOLINER, O. (2012) Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. Revista de Educación, 358, 153-173.
- SALES, A. (2011) Creando redes para una ciudadanía crítica desde una escuela intercultural inclusiva. Revista Educación Inclusiva, 5 (1), 51-68.



Percepción de los futuros maestros de Educación Primaria sobre la Atención a la diversidad en los centros educativos

Perceptions of the future Primary School teachers on the attention to diversity in schools

Larraz Rábanos, Natalia*. *Universidad de Zaragoza*; Vázquez Toledo, Sandra. *Universidad de Zaragoza*

* Datos de contacto: +34 976761304. Ext. 844856 | nlarraz@unizar.es

Resumen

Esta experiencia se basa en un estudio descriptivo de las percepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos. Dichas percepciones se han contrastado en relación con los indicadores de la educación inclusiva de la UNESCO para valorar las necesidades de formación de los estudiantes. La metodología de esta experiencia de investigación se ha basado en un tipo de diseño observacional, mediante la recogida de datos de entrevistas abiertas semiestructuradas realizadas por diez grupos de trabajo formados por estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Dichos grupos recabaron información sobre las medidas de atención a la diversidad aplicadas en diez centros educativos de educación primaria públicos y concertados de la ciudad de Zaragoza. A partir de los datos recabados en las entrevistas, los estudiantes realizaron un informe en el que se recogían las conclusiones sobre dichas medidas y las propuestas de mejora de las mismas. Las conclusiones extraídas por los estudiantes, se han contrastado con los indicadores que se deben tener en cuenta para fomentar la educación inclusiva en los centros y la percepción de mejora de los mismos por parte de los estudiantes. Los resultados de dicho contraste muestran que las propuestas de mejora se centran en propiciar unos aspectos (colaboración con las familias, programaciones y dotación de recursos), desatendiendo otros significativos relacionados con la educación inclusiva (organización de los apoyos y metodologías activas y participativas por parte del profesorado).

Palabras clave: *atención a la diversidad, educación inclusiva, formación de profesorado, Educación Primaria*

Resumen en inglés

This experience is based on a descriptive study of the perceptions of future teachers of primary education on the measures of attention to diversity applied in schools. Such perceptions have been compared with the UNESCO inclusive education indicators to assess the training needs of students. The methodology of this research experience has been based on an observational design, by collecting data from open semi-structured interviews conducted by ten working groups formed by students of the University of Zaragoza. These groups gathered information from the measures of attention to diversity applied in ten primary education schools of the city of Zaragoza. From the



data collected in the interviews, students made a report in which the findings on these measures and proposals for improvement were exposed. The conclusions drawn by the students (perception of the measures of attention to diversity applied and their improvement) have been compared with the UNESCO indicators should be considered for promoting inclusive education in schools. The results of this contrast showed that the proposed improvements focus on promoting some aspects (collaboration with families, programming and resourcing), disregarding others significant aspects related to inclusive education (organization supports and active and participatory methodologies by significant teacher).

Palabras clave en inglés: *attention to diversity, inclusive education, teacher training, Primary School.*

Introducción

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de los futuros maestros de Educación Primaria en relación a las medidas de atención a la diversidad inclusivas de los centros educativos de la ciudad de Zaragoza y de este modo analizar las propuestas de mejora de la formación para la atención a la diversidad de los futuros maestros de Educación Primaria.

Marco teórico y objeto de estudio

La educación inclusiva, conocida también como educación para todos, se basa sobre todo en el derecho de cada individuo a la educación, inscrito en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Hoy en día es preciso promover políticas que garanticen la escolarización de todos, acompañándolas de programas y prácticas que permitan conseguir buenos resultados y una educación de calidad. Esto exige abordar el problema de la diversidad de las necesidades del alumnado y darle una respuesta mediante el desarrollo de una cultura inclusiva, unas políticas y unas prácticas educativas inclusivas. En el Index for inclusión (UNESCO, 2005), redactado originalmente por Booth y Ainscow (2002), se define cultura inclusiva como “aquella centrada en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro” (p. 16).

En este nuevo contexto, los principios educativos recogidos en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), en el capítulo I del Título Preliminar, se basan en fomentar un tipo de educación de calidad, equitativa, flexible que promueva la investigación, la experimentación y la innovación educativa para todo el alumnado sin distinción. De igual modo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada por el Gobierno en 2013, en uno de sus principios del preámbulo hace mención a fomentar un sistema educativo de calidad e inclusivo.

Por tanto, hoy en día se propone un tipo de educación inclusiva en la que la calidad educativa se vea favorecida para todo el alumnado, un tipo de educación que garantice la igualdad de



oportunidades y la flexibilidad educativa ante la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades. Por ello, la formación de futuro profesor debe recoger estos principios educativos. Según Arnaiz (2003) la formación del profesorado en atención a la diversidad deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica y que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro y actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión.

En este sentido, algunos estudios muestran que las actitudes del profesorado respecto a la inclusión son positivas en general y que dependen sobre todo de la formación recibida en el manejo de las diferencias así como del sentimiento de competencia profesional (Hsien, 2007). Por lo tanto, resulta imprescindible capacitar al profesorado ya que si se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención, al consiguiente fracaso y a la confirmación de la expectativa que se había generado (Marchesi, 2001).

Metodología

Para analizar las propuestas realizadas del futuro profesorado de Educación Primaria para mejorar la atención a la diversidad de los centros educativos, se llevó a cabo un estudio descriptivo mediante grupos de trabajo de estudiantes con el fin de analizar diez centros educativos de la ciudad de Zaragoza.

Para llevar a cabo la recogida de datos, se realizaron diez grupos de trabajo formados por estudiantes de cuatro miembros cada uno, pertenecientes a la asignatura de Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Dichos estudiantes debían realizar una visita a un centro educativo y realizar una entrevista al profesorado del centro con el fin de describir y analizar las medidas de atención a la diversidad del centro escolar y realizar propuestas de mejora sobre las mismas.

A partir de los datos recogidos de las entrevistas y de la reflexión de los diarios del alumnado sobre la experiencia y a partir de las propuestas de mejora realizadas por ellos, se analizan y se comparan entre sí dichas aportaciones con el fin de estudiar las percepciones de los futuros maestros sobre la educación inclusiva de los centros escolares.

Análisis de los datos, evidencias, objetos y materiales

Las propuestas realizadas por los futuros maestros en relación a la mejora de las medidas de atención a la diversidad se han analizado a partir de las dimensiones e indicadores que se han fijado en el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2002) en relación a una serie de dimensiones (creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas) y sus indicadores (ver Tabla 1).



Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002).

Dimensión A: crear culturas inclusivas

A.1. Construir comunidad. Indicadores:

- A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
- A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro

A2. Establecer valores inclusivos. Indicadores:

- A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".
- A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
- A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Dimensión B: elaborar políticas inclusivas

B.1. Desarrollar una escuela para todos. Indicadores:

- B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas
- B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
- B.1.3. El centro intenta admitir a todos el alumnado de su localidad.
- B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad. Indicadores:

- B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas de "necesidades especiales" son políticas de inclusión.
- B.2.4. El Código de Prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.
- B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o "bullying".

Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas

C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje. Indicadores:

- C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
- C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.



- C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
- C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
- C.2. Movilizar recursos. Indicadores:
 - C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
 - C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
 - C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
 - C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
 - C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Resultados

Según la muestra tomada y las valoraciones de los estudiantes, hemos realizado una tabla comparativa (ver Tabla 2) para comprobar en qué medida las percepciones de los estudiantes han tenido en cuenta las dimensiones propuestas de los indicadores de la inclusión propuestos por Booth y Ainscow (2002).

Para ello hemos optado por estudiar cada una de las dimensiones que aportan los autores y analizar las respuestas de estudiantes en función de los mismos. Los datos obtenidos posibilitan los siguientes resultados:

1. Dimensión A. Creación de culturas inclusivas.

- Dimensión A.1. Construcción de comunidad. En términos de Torres (2012) se podría referir a la participación y comunicación de la comunidad educativa. Cinco grupos consideran importante la colaboración de las familias con los centros escolares para atender a la diversidad del centro (indicador A.1.5). Por tanto, la mitad de ellos considera que es una medida a potenciar. Un solo grupo ha resaltado mejorar la coordinación entre los tutores, el orientador y los especialistas, tema muy relevante e infravalorado por el futuro maestro (indicadores A.1.3 y A.1.6). Finalmente, un solo grupo valora la colaboración del propio alumnado en la atención a la diversidad (indicador A.1.2).
- Dimensión A.2. En relación a los valores inclusivos, resaltamos la necesidad de tratar a alumnado como único e irrepetible, que ha sido destacado por un grupo de trabajo (indicadores A.2.2, A.2.3, A.2.5. y A.2.6). Es decir, los valores que sustentan la inclusión solamente se ha destacado en un grupo, hecho que resulta llamativo.



2. Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas.

- Dimensión B.1. Desarrollar una escuela para todos. Cuatro grupos hacen mención a la necesidad de la supresión de barreras arquitectónicas en los centros visitados (indicador B1.4). Dos grupos hacen mención a la dotación de espacios adecuados para alumnado con necesidades específicas (Indicador B1.6.).
- Dimensión B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad. Destacamos en este punto la propuesta por un grupo de la elaboración de un plan de atención temprana para el alumnado con discapacidad o necesidades específicas (indicador B.2.6).

3. Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas:

- Dimensión C1. Orquestar el proceso de aprendizaje. La mayoría de las propuestas realizadas están relacionadas con la mejora de los diseños de los planes curriculares (indicadores C.1.1, C1.2. y C1.3), a largo plazo (dos grupos) y en las programaciones (tres grupos). En menor consideración (un solo grupo) ha destacado el hecho de que se trabajen los mismos contenidos para todo el alumnado dentro del aula ordinaria y en el aula específica (indicadores C.1.9 y C.1.10, relacionados con el apoyo en el aprendizaje y fomento del aprendizaje de todo el alumnado) y mejorar los hábitos de estudio fuera del centro educativo (indicador C.1.11).
- Dimensión C2. Movilizar recursos:
 - Recursos humanos. Ocho de los diez grupos han realizado una propuesta de mejora basada en la necesidad de una mayor dotación de personal especializado (indicador C.2.2, se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad). Esta consideración posiblemente se derive de una percepción de falta de conocimientos específicos por parte del profesorado para verse capacitado en cubrir necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, ningún grupo hace mención a la necesidad del profesorado en la participación de una forma activa (indicadores C.1.4, C1.5, C.1.6) o en el tipo de movilización que se realiza (indicadores 2.3, 2.4 y 2.5) poniendo más énfasis en la cantidad del recurso que en su calidad. La calidad de la atención estaría relacionada con la formación específica del profesorado que han destacado tres grupos (indicador C.2.5). Es decir, solo una tercera parte de los grupos hace mención a la formación específica inicial y continua del profesorado en atención a la diversidad. Por último, se destaca el agilizar la realización de las evaluaciones psicopedagógicas, este hecho se relaciona con el mejor aprovechamiento de los recursos de la comunidad (indicador C2.2). Sin embargo, solamente un grupo lo ha reseñado como algo susceptible de mejora.
 - Recursos materiales. Tres grupos de diez hacen referencia a la necesidad de una dotación mayor de recursos materiales específicos (indicador C2.2) y dos grupos han mencionado la necesidad de una mayor dotación de recursos económicos (indicador C2.2). Esta valoración se ha realizado por los mismos grupos en relación a la necesidad de los tres tipos de recursos analizados (grupo 6 y 10).



Tabla 2. Percepciones de los grupos de trabajo para mejorar las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos en relación a los indicadores de inclusión de Booth y Ainscow (2002).

Dimensión A: crear culturas inclusivas		
GRUPO	A 1. CONSTRUIR COMUNIDAD	INDICADOR
1	Mayor colaboración con el alumnado del centro para fomentar la inclusión educativa: actividades de sensibilización para el alumnado del centro para fomentar los valores de respeto y compañerismo y los valores democráticos basados en la igualdad.	A.1.2.
3, 4	Mayor número de apoyos dentro del aula ordinaria en vez de fuera.	A.1.3.
6	Mayor coordinación con los profesores tutores, orientador y especialistas.	A.1.3. A.1.6.
1, 7, 8, 9 y 10	Mayor colaboración, concienciación y apoyo a las familias para fomentar la inclusión educativa: jornadas, charlas informativas, actividades lúdicas, etc.	A.1.5.
GRUPO	A.2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS	INDICADOR
1	Tratar al alumnado como único, entender la diversidad como propia del ser humano. Fomentar el sentimiento de igualdad e inclusión educativa. Mejorar la atención individualizada más allá de las clasificaciones o diagnósticos.	A.2.2. A.2.3. A.2.5. A.2.6.
Dimensión B: Políticas inclusivas		
GRUPO	B.1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS	INDICADOR
4, 6, 7, 8	Supresión de las barreras arquitectónicas. Falta de adaptación en algunos elementos (rampas, ascensores, barandillas, escalera de incendios, accesibilidad dentro de las aulas...)	B.1.4.
5, 6	Creación de espacios adaptados a las necesidades específicas	B.1.6.
GRUPO	B.2. ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	INDICADOR
6	Plan de detección temprana de las necesidades educativas	B.2.6.
Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas		
GRUPO	C.1. ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE	INDICADOR
1 y 7	Especificar la formación y las propuestas de atención educativa y escolarización del alumnado con necesidades específicas conforme vayan avanzando en el curso, ciclo educativo y una vez cursada la etapa de Educación Primaria.	C.1.1. C.1.2



5, 7, 8	Mejorar los diseños de las programaciones didácticas para alumnado con necesidades específicas. Mejorar la toma de decisiones sobre los aspectos a priorizar del currículum para atender a las necesidades específicas de cada alumno para que tengan mayor autonomía en un futuro.	C.1.3
4	Trabajar los mismos contenidos dentro del aula ordinaria y en aula específica	C.1.9 C.1.10
8	Mejorar los hábitos de estudio fuera del centro educativo	C.1.11.
GRUPO	C.2. MOVILIZACIÓN DE RECURSOS	INDICADOR
1, 2, 5, 6, 8, 9	Mayor dotación de personal especializado	C.2.2
1, 10	Mayor dotación de orientadores (uno a tiempo completo)	
1, 8, 10	Mayor dotación de profesores especialistas en Audición y Lenguaje	
7	Mayor dotación de profesorado	
6, 9, 10	Mayor dotación de recursos materiales para llevar a cabo las adaptaciones curriculares significativas y no significativas.	
6, 10	Mayor dotación de recursos económicos	
8	Disminuir el tiempo para realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades específicas	
1, 2, 7	Mayor formación especializada inicial y continua e inicial en el profesorado del centro en atención a la diversidad del alumnado y sobre las necesidades de cada etapa de desarrollo	C.2.5.

Conclusiones

Tal como hemos observado en las percepciones de los estudiantes de magisterio de Educación Primaria han destacado algunas dimensiones e indicadores más que otros.

En relación con la dimensión de la creación de culturas inclusivas han destacado aquellos procesos de implicación de la familia en el proceso educativo (indicador 1.5). En relación a la dimensión relacionada con desarrollar políticas inclusivas ha sido destacada la visión de desarrollar una escuela para todos en relación a la necesidad de la supresión de barreras arquitectónicas (indicador B1.4). En relación al desarrollo de prácticas inclusivas, han destacado aquellos aspectos relacionados con la orquestación de los procesos didácticos como la mejora de los diseños de la planificación y el diseño curricular de las programaciones didácticas (indicadores C.1.1, C1.2. y



C1.3), y con la movilización de recursos, casi exclusivamente poniendo el énfasis en la mejora del conocimiento y aprovechamiento de los recursos de la comunidad (indicador C2.2) por su escasez o inexistencia y con la formación del profesorado inicial y continua (indicador C2.5).

Sin embargo, se han tratado de forma residual o inexistente otros indicadores igualmente útiles para valorar la inclusión en las escuelas tales como el desarrollo de los valores inclusivos, la organización del apoyo para atender a la diversidad y la orquestación de los procesos de aprendizaje en relación a las metodologías y prácticas del profesorado. En relación a la movilización de recursos, se ha tenido en cuenta sobre todo la cantidad de los mismos y no tanto su calidad, tal como la capacidad de organización y movilización que tienen por sí mismos, en relación a las prácticas educativas y generación de experiencias con los recursos disponibles. Por lo tanto, en la formación del profesorado en atención a la diversidad se deberían fomentar este tipo de cuestiones en los planes de estudio.

Este tipo de cuestiones, se asemejan a algunos de los elementos esenciales para contribuir a la formación en atención a la diversidad destacados por otros autores (Durán y Giné, 2011): aceptación de todo el alumnado como propio, aula y centro ordinario como espacio preferente de atención, conocimiento sobre las diferencias de los alumnos, estrategias y apoyos para la inclusión, colaboración con los profesionales de apoyo e investigación-acción para transformar la educación.

Para suplir las limitaciones de este estudio cabría añadir una segunda fase en la que los propios estudiantes realizaran entrevistas a los centros para analizar la adecuación de los indicadores de la inclusión educativa en los centros estudiados, de este modo integrarían de forma más amplia esta perspectiva y compararían en qué medida se cumple en la realidad lo que se plantea a nivel teórico desde una disciplina universitaria y a nivel práctico desde los centros educativos.

Si bien la mayoría de los centros educativos comparten un mismo ideario y unos mismos principios educativos basados en la legislación, como el respeto a la diversidad, la individualización, la normalización y la inclusión del alumnado, quedan aún muchas cuestiones por mejorar para lograr una inclusión efectiva dentro de los marcos y contextos educativos. Para ello, es fundamental la formación del futuro profesor de Educación Primaria que ha de conocer y asimilar la cultura, políticas y prácticas inclusivas propuestas por la UNESCO ya que será el principal motor de cambio de la comunidad educativa para lograr dichos objetivos.

Bibliografía

- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga. Aljibe.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid.
- DURÁN GUIBERT, D. Y GINÉ GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.



- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 153-170. Recuperado el 20 de febrero de 2014 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>.
- HSIEN, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación, recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, recuperado el 20 de febrero de 2014 de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.
- MARCHESI, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado en febrero de 2014 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- TORRES, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1). 45-70.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. París.



Autoevaluación, Evaluación y Supervisión del Plan de Formación del Profesorado

Self-assessment, evaluation and supervision of Teacher Training Plan

García Martínez, Paula.* *Servicio de Inspección Educativa*;
Nieto García, José Ignacio. *IES Carmen y Severo Ochoa*

*Datos de contacto: +34 98508346 | paula.garciamartinez@asturias.org

Datos de contacto: +34 98564055 | jignaciong@educastur.princast.es

Resumen

En esta comunicación abordamos las diferentes vías de programación, desarrollo, análisis, valoración de resultados, incidencia en los procesos educativos y rendición de cuentas del Plan de Formación del Profesorado en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Nuestra comunicación se apoya en las acciones llevadas a cabo en el marco de un proyecto de autonomía de gestión en un IES con un contrato-programa.

La acotación del contexto viene determinada por el marco normativo vigente en el momento actual, en proceso de cambio. Nuestro objetivo es la propuesta de líneas y estrategias de evaluación del Plan de Formación del Profesorado, con la exposición de las técnicas y procedimientos de autoevaluación del propio plan, el análisis y valoración de resultados en Memoria Final y PGA, como referentes de evaluación interna. Las evaluaciones diagnósticas, la supervisión de procesos educativos y el seguimiento, asesoramiento y evaluación de los técnicos de la Administración constituyen el marco de evaluación externa. Proponemos el análisis del impacto del plan de formación del profesorado en la práctica docente y los resultados académicos del alumnado como referentes en la rendición de cuentas, concluyendo con algunas reflexiones sobre las vías de supervisión y evaluación del plan de formación en la cultura del cambio y la mejora en los centros educativos.

Palabras clave: *formación, supervisión, evaluación, rendición de cuentas*

Resumen en inglés

In this presentation we discuss different ways of programming, development, analysis, evaluation of results, Teacher Training in Secondary Education Schools impact on educational processes and accountability. Our communication is based on the actions carried out within a management autonomy Project in an IES program-contract.

The context dimension is determined by the current regulatory framework in process of change. Our objective is to propose Teacher Training Plan assessment's lines and strategies, presentation of the self-assessment techniques and procedures of the plan, analysis and assessment of results in Final Report and PGA as internal evaluation referent.



Diagnostic evaluations, monitoring of educational processes and monitoring, assessment and evaluation of the technical administration provide the framework for external evaluation. We propose to analyze the impact of the training program for teachers in their teaching practice and student results as point of reference in accountability. Concluding with some thoughts on the lines of monitoring and evaluation of the training plan in a culture of change and improvement in schools.

Palabras clave en inglés: *training, supervision, evaluation, accountability.*

Introducción

El Plan de formación del profesorado es una pieza esencial en el camino hacia el éxito escolar de todo el alumnado en un centro que se sumerge en la cultura de cambio.

En el proceso de programación y planificación, desarrollo, evaluación, análisis de resultados obtenidos y del impacto de la formación influye el liderazgo directivo, la gestión de los recursos y la organización escolar, la implicación de los docentes y el trabajo en equipo, la acotación de objetivos y metas comunes, el apoyo externo en cuestiones de asesoramiento, evaluación y recursos.

Marco teórico y objeto de estudio

Contexto. Nuevo marco normativo LOMCE-LOE: autonomía de centros, calidad educativa y nuevas competencias del director.

Tabla 1. Marco normativo: Participación, autonomía y gobierno de los centros.

LOE 2/2006. Título V. Participación, autonomía y gobierno de los centros. Cap. II Autonomía, art. 120
1 Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos establecidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.
2 Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.
3 Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.
4 Los centros en el ejercicio de su autonomía pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas.
LOMCE 8/2013
Setenta y tres: Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.
La LOMCE incorpora un artículo 122 bis Acciones destinadas a omenter la calidad en los centros docents.



Se promoverán acciones mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva
Las acciones de calidad partirán de la consideración integral del centro...La realización de acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas.

Tabla 2. Marco normativo: Competencias del Director/a.

LOMCE Nuevas Competencias del Director o Directora

- l) aprobar proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V (PEC, Normas de organización y funcionamiento, Proyecto Gestión).
- m) aprobar la Programación General Anual
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas
- ñ) aprobar la obtención de recursos complementarios
- o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

Contrato-Programa para el éxito escolar de todo el alumnado.

El contrato-programa que este IES firmó con la Administración Educativa del Principado de Asturias supuso avanzar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en el centro docente.

A partir de la realización de un análisis contextual que abarca diversos ámbitos como el centro, las familias, el alumnado, el profesorado, los resultados académicos, la evaluación externa, se establecen algunas conclusiones que permiten identificar puntos fuertes:

- El centro es una institución educativa consolidada en el concejo de Valdés.
- El alumnado mantiene unos resultados académicos satisfactorios.
- La plantilla de profesorado es estable y la implicación en las actividades del centro satisfactoria.
- La evaluación externa realizada por el SIE en el curso 10-11 valora que el centro presta un servicio educativo muy satisfactorio en los ámbitos que han sido supervisados, enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, evaluación del aprendizaje del alumnado, orientación escolar y profesional, gestión del absentismo del alumnado y gestión de la convivencia. Esta valoración viene a coincidir con la percepción que sobre el funcionamiento del centro tiene la comunidad escolar

Puntos débiles y/o áreas de cambio y mejora en este centro docente:

- Abandono escolar temprano en torno a un 3%.
- Se detecta la necesidad de consolidar la mejora de la calidad educativa, de forma continuada en cada curso escolar, a través de programas de innovación con el fin de mantener la actualización y la innovación en los procesos educativos que se desarrollan.
- Integración de la evaluación de las competencias, potenciando las metodologías para el trabajo en competencias en la ESO.



- Proporcionar una dimensión europea al centro, potenciando la movilidad, los programas europeos, la adquisición y acreditación del conocimiento de al menos una lengua extranjera de nuestro alumnado.
- Consolidación y potenciación de la oferta de FP, mejora de los resultados académicos.
- Mantenimiento, consolidación y mejora de los programas de cualificación profesional, actualmente FP básica, como medio para prevenir el abandono escolar prematuro.

Identificación de elementos clave en la organización escolar.

El punto de partida es la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado como recoge la LOE en sus principios y mantiene la LOMCE.

Fueron considerados ejes fundamentales en la definición de nuevas estrategias de organización escolar en este centro los dos siguientes

- la formación del profesorado entendida como un instrumento al servicio de la calidad.
- el modelo de dirección y gestión entendido como un modelo para la mejor.

Elementos clave en la organización escolar

- Gestión eficaz de los recursos humanos y materiales.
- Avance hacia la autonomía organizativa/gestión adaptando de forma continuada la organización a las necesidades detectadas en los procedimientos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.
- Favorecer modelos de formación del profesorado en el centro educativo.
- Facilitar al profesorado adquisición/desarrollo capacidades docentes.
- Fortalecer el liderazgo educativo con una direccionalidad definida.
- Potenciar estructuras de participación de la comunidad educativa: órganos colegiados, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo, seguimiento y participación de las familias en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas, accesibilidad del centro a la comunidad educativa, fortalecimiento de las relaciones de colaboración con las instituciones y organismos del entorno y de la Comunidad Autónoma.

Elementos definitorios del plan de formación del profesorado en un marco de autonomía pedagógica y de gestión.

El marco elegido es la combinación-coexistencia de dos modalidades formativas y de trabajo docente: los grupos de trabajo y los proyectos de centro. La formación del profesorado en un grupo de trabajo parte de las necesidades detectadas en el centro, los objetivos concretados en la PGA y su desarrollo y resultado final será objeto de evaluación en el informe correspondiente y en la Memoria Final. Los resultados y su aplicación inciden directamente en la práctica docente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en los resultados académicos.

Los proyectos se enmarcan en las políticas educativas de la Administración. Su aplicación y desarrollo garantiza la contribución del centro a los objetivos de la administración educativa para el curso



escolar. La convocatoria, estructura, desarrollo y procedimiento e instrumentos de seguimiento y evaluación son comunes para todos los centros de la Comunidad Autónoma.

Ámbitos de innovación consensuados en el centro docente: ámbitos de formación programados en el plan de formación del profesorado.

Los ámbitos de trabajo, objetivos, actuaciones, indicadores, impacto, recursos, presupuestos del programa de autonomía de centro, en el cual se enmarca del plan de formación del profesorado, los encontramos definidos en la agenda anual que el centro dirige a la Administración e incluye en su PGA, y que se realiza tras la rendición de cuentas en un informe final dirigido a la Administración Educativa y en la Memoria Final.

La siguiente tabla muestra en líneas generales la evolución desde el curso 2012-2013. En ella presentamos los datos correspondientes a los ámbitos de actuación y los objetivos propuestos, a partir de los resultados de evaluación de centro con los procedimientos señalados (agenda para la administración educativa-Memoria Final). Para cada objetivo están definidas las actuaciones, los indicadores, el impacto y los recursos/presupuesto.

Tabla 3. Objeto de estudio: ámbitos de formación e innovación.

Curso	Ámbito	Objetivo
2012-2013	Innovación educativa	Integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación por competencias potenciando para su consecución estrategias metodológicas adecuadas.
	Movilidad del alumnado	Dotar al centro de una dimensión europea y ampliar los horizontes personales, académicos y por extensión profesionales del alumnado.
	Lazos con el entorno profesional.	Potenciar nuestra oferta de formación profesional adecuándola a las necesidades actuales del mundo del trabajo.
		Mejorar el nivel de comprensión y expresión oral y escrita
	Promoción del desarrollo personal y la convivencia	Conferir al profesorado un papel de referencia en cuanto a la convivencia en el aula y facilitar su formación
		2º Fomentar una mayor implicación del alumnado en cuanto a convivencia, basadas en una formación del alumnado ayudante
2013-2014	Compensación de necesidades abandono	1º Introducir el trabajo cooperativo en los agrupamientos flexibles de 1º y 2º ESO
		2º Desarrollo de un proyecto interdisciplinar con el colegio Ramón Muñoz en competencia lingüística
	Innovación educativa	1º Mejorar el nivel de comprensión y expresión oral y escrita
		2º Consolidar el uso de las plataformas digitales como recurso para la enseñanza y utilización de libros de texto digitales
Promoción del desarrollo personal y la convivencia	1º Mejorar la implicación de las familias en la vida del centro.	
	2º Fomentar una mayor implicación del alumnado en cuanto a convivencia, basadas en una formación del alumnado ayudante	



	Compensación de necesidades abandono	1º Introducir el trabajo cooperativo en los agrupamientos flexibles de 1º y 2º ESO
		2º Realización de trabajo por proyectos para la mejora de las competencias lingüística y digital

Funciones del Plan de Formación del Centro.

Contexto legislativo.

LOE 2/2006, título III Profesorado, capítulo III Formación del Profesorado. Formación inicial art. 100, Formación permanente art. 102, Formación permanente del profesorado art. 103.

LOMCE 8/2013 no introduce modificación alguna sobre lo legislado en materia de formación del profesorado en la LOE.

Circular inicio de curso

Publicada anualmente por la administración educativa del Principado de Asturias dicta las instrucciones generales para el curso escolar que serán aplicadas en todos los centros docentes. En relación con la formación del profesorado son de relevancia los contenidos siguientes:

- Objetivos para el curso escolar de la Administración Educativa.

Potenciar la formación continua del profesorado asociada a los objetivos del centro como espacio de innovación, como elemento fundamental para el progreso del sistema educativo y de sus resultados y teniendo en cuenta el requerimiento de la actualización científica permanente del profesorado que corresponde a este siglo XXI.

- Contenido de la Programación General Anual

Programa de formación del profesorado, partiendo de los objetivos generales del centro y de la detección de necesidades para el desarrollo de los planes y programas del centro.

- Proyectos Institucionales.
- Plan de Formación del Profesorado.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa para la Organización de Actividades de Formación Permanente en los centros educativos del Principado de Asturias, curso 2014-2015. En ellas se regula el Objeto, Profesorado destinatario, Modalidades de formación en centros (proyectos, grupos de trabajo, grupos de trabajo intercentros, cursos), Solicitud de participación, Requisitos de funcionamiento, Contenidos preferentes de formación, Aprobación de las actividades de formación e innovación en centros docentes, Apoyo del Centro de Profesorado y de Recursos, Documentos y materiales elaborados, Informe de Seguimiento y Memoria Final, Certificación y Evaluación.



Programación en el centro del Plan de Formación del Profesorado.

Programación General Anual

La PGA explicita y concreta los objetivos y acciones para el curso escolar. El centro educativo es la unidad en la que se llevan a cabo todos los procesos para la formación integral del alumnado, por tanto todos los procesos programados y desarrollados en el centro forman parte de un todo interrelacionado.

En el caso de nuestro centro en el que la programación se articula con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el marco del Contrato-Programa, el Plan de Formación del Profesorado está diseñado para el logro de los citados objetivos, y dirigido al trabajo sobre los ámbitos de actuación y mejora identificados en el centro.

Plan de Formación del Profesorado. Apartado 9, PGA IES Carmen y Severo Ochoa¹

- Referencia normativa en la que se enmarca el plan de formación para el curso escolar
- Constitución del equipo coordinador integrado por la persona responsable de cada programa o plan y un miembro del equipo directivo que será quien lo coordine
- La relación de proyectos de centro y profesorado participante
- La relación de grupos de trabajo así como del profesorado participante
- Contribución-vinculación del plan de formación a los objetivos establecidos en PGA, y los propios del contrato programa (el ejemplo del curso 13-14)

Tabla 4. Objeto de estudio: programación y diseño. Plan de formación del profesorado 2015.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE CENTRO 2015. PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL.	
OBJETIVOS	Consolidar las técnicas de aprendizaje cooperativo como estrategias metodológicas prioritarias en 1º y 2º ESO y extender su utilización progresiva al resto de niveles. Dotar al profesorado de las capacidades pedagógicas y habilidades tecnológicas adecuadas para conseguir que el alumnado desarrolle las competencias en su proceso personalizado de aprendizaje. Incrementar las destrezas lingüísticas del alumnado tanto en castellano como en inglés y francés para facilitar la future movilidad y empleabilidad de los discentes.
CONTENIDOS	Técnicas de aprendizaje cooperativo Herramientas TIC para el diseño y realización de tareas por competencias Diseño de actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas Estrategias de mediación de conflictos.
PARTICIPANTES	50% del claustro de profesores/as.



<p>METODOLOGÍA Y DINÁMICA DE TRABAJO</p>	<p>Equipo coordinador integrado por los profesores responsables de cada proyecto, presidido por una coordinadora general. Distribución de los docentes por ámbitos de trabajo con una hora de coordinación semanal. Previsto en PGA: Temporalización y calendario de actuaciones trimestral Criterios para la organización escolar Materiales y/o propuestas que se experimentarán en el aula Procedimiento de evaluación e impacto</p>
--	---

Metodología: Autoevaluación, evaluación y supervisión del Plan de Formación del Profesorado

Ámbitos referenciales para la evaluación de los resultados del plan de formación.

- Consecución de objetivos prefijados (PGA-PEC)
- Práctica docente: adquisición/potenciación de competencias docentes, trabajo en equipo.
- Resultados académicos del alumnado.
- Procesos de evaluación participativos y democráticos.

Evaluación y supervisión formativa: una propuesta participativa en la rendición de cuentas

La evaluación interna.

Agentes: Director (en el marco de las nuevas competencias LOMCE), órganos colegiados, órganos de participación, comunidad educativa.

Tabla 5 Metodología: Evaluación Interna

Ámbito Evaluado	Instrumento de evaluación
Evaluación de la función docente (Carrera profesional)	Listado de control
Evaluación del plan de actuación de los órganos colegiados y de gobierno	Encuestas: Valoración 1-4
Evaluación de la comunidad educativa de los distintos sectores	Encuestas: Valoración 1-4
Evaluación interna de los proyectos y grupos de trabajo	Proyecto inicial
	Actas de Seguimiento
	Informe Final



La rendición de cuentas: Memoria Final y PGA.

Los datos obtenidos en la aplicación de los procedimientos e instrumentos de evaluación señalados² pasan a formar parte de la Memoria Final concretándose en los apartados siguientes:

- Análisis y valoración del grado de consecución de los objetivos fijados en la PGA.
- Plan de Formación del Profesorado
- Grado de Adecuación del plan de seguimiento y evaluación de la PGA.

Los análisis realizados en la Memoria Final dan lugar a la identificación de lo logrado y lo no logrado en el centro y permite concretar propuestas de mejora, agrupadas en ámbitos de actuación, que serán reformuladas como objetivo en la PGA del curso siguiente.

La evaluación externa.

Asesores Técnicos Centros de Profesorado y Recursos.

(Resolución de 23 de diciembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2013-2014.)

- La evaluación de las actividades de formación serán responsabilidad del asesor/a de referencia de cada una de las mismas bajo la supervisión de las direcciones de los CPR.
- La evaluación de los grupos de trabajo se desarrolla en colaboración con la persona responsable de la actividad.
- Para realizar la evaluación se tendrá en cuenta las actas de las sesiones de la actividad y la valoración realizada por los participantes.

El Plan de formación de centro se integra en el plan de formación permanente de la Comunidad Autónoma. En este sentido el equipo técnico docente elaborará una memoria final que será remitida al Servicio de Inspección y al Servicio de Formación del Profesorado. Incluirá el grado de consecución de los objetivos, descripción de las modificaciones que hayan tenido lugar, cuenta de gestión detallada por actividad, valoración cuantitativa y cualitativa de las actividades de formación realizadas y uso de recursos, Conclusiones y propuestas de mejora.

Técnicos de la Administración Educativa.

Son los responsables de evaluar los Proyectos Institucionales, cada uno de ellos dispone de procedimiento e instrumentos de evaluación fijados en las convocatorias correspondientes:

- Envío de adendas Contrato-Programa.
- Informe Sección Bilingüe.
- Informes programas europeos: Comenius, Leonardo.



Servicio de Inspección Educativa.

El Plan de Actuación del Servicio de Inspección constituye el marco normativo, se publica con periodicidad anual: *Resolución de 11 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección Educativa para el curso académico 2013-2014.*

En relación con el Plan de formación del profesorado, el desarrollo de proyectos, programas prescriptivos y acciones ligadas al Contrato-Programa son supervisadas en las siguientes actuaciones del mencionado plan:

- I. Supervisión desde el punto de vista pedagógico y organizativo, del funcionamiento de los centros educativos públicos así como los programas que en ellos inciden
 - b) análisis de las memorias de fin de curso en una muestra de centros, y seguimiento de los planes e mejora derivados de la evaluación del centro, de las evaluaciones de diagnóstico, y de los informes de la inspección educativa.
 - g) supervisión de los procesos educativos en una muestra de centros, referida a la programación y el desarrollo de los procesos educativos, así como su aplicación en las aulas y su incidencia en los resultados académicos del alumnado. Se pondrá especial atención a los programas de atención a la diversidad y de tutoría y orientación.
 - seguimiento y evaluación de los Contratos-Programa en una muestra de centros.
- VII. Informar, asesorar y orientar a los miembros de la comunidad educativa

Las actuaciones de supervisión dan lugar a informe en el que se explicita el marco normativo, se identifican los puntos fuertes y débiles de los procesos supervisados y se formulan propuestas de mejora.

En el marco de actuaciones del IES Carmen y Severo Ochoa fueron puestos en conocimiento de los órganos de gobierno y de coordinación docente los informes realizados por el Servicio de Inspección

- Supervisión de procesos educativos (curso 2010-2011)
- Supervisión de Memoria Final (2013-2014) y PGA 2014-2015 (pendiente de emisión)

Las propuestas realizadas por el servicio de inspección se incluyen como objetivos de centro en la PGA surtiendo los efectos correspondientes la evaluación externa.

Resultados

Resultados en el marco de desarrollo de los procesos educativos del centro

- Logro de total vinculación entre las acciones incluidas en el plan de formación del profesorado y los programas de innovación educativa llevados a cabo en el centro docente.
- Incremento de la coherencia y la direccionalidad del plan de formación a los objetivos enunciados en el PEC y concretados con carácter temporal en cada PGA.



- Incremento de los porcentajes de participación en el plan de formación del profesorado.
- Implementación de proyectos de innovación integrados que se incorporan al PEC en sus concreciones curriculares de etapa como metodologías de centro: integración del trabajo en competencias.
- Incremento en los niveles de satisfacción de la comunidad educativa.
- Consolidación del liderazgo pedagógico y participativo, con responsabilidades compartidas y bajo el principio del trabajo en equipo.

Resultados académicos

Se trata de un centro en el que la tendencia en los resultados académicos de promoción y titulación del alumnado son satisfactorios y se sitúan en términos generales en torno al 90%. Los resultados obtenidos en los últimos cursos en los que el contrato-programa ha favorecido la puesta en marcha de acciones integradas e integradoras dirigidas al éxito escolar permiten establecer las siguientes valoraciones:

- Se han erradicado casi por completo los casos de abandono escolar temprano.
- Ha mejorado el nivel de adquisición de las competencias por parte de nuestro alumnado según la información facilitada al centro por la Administración Educativa en relación con la evaluación de diagnóstico.
- Mejora la tasa de idoneidad en los primeros cursos de la ESO, reduciendo en general el número de repetidores y concretamente el número de alumnos y alumnas con dos repeticiones en su escolaridad en 2º ESO.

Conclusiones

- El Plan de Formación del profesorado constituye una estructura de trabajo en equipo que es junto con el liderazgo directivo/liderazgo compartido el motor de los procesos de innovación y de cambio en la escuela.
- La Administración Educativa ha avanzado en aspectos de programación del Plan de Formación del Profesorado: objeto, programación, modalidades formativas, temas y ámbitos de formación, evaluación y certificación.
- Detectamos la necesidad de avanzar en la evaluación de la formación en los centros docentes:
 - Evaluación del Plan de Formación
 - Evaluación del grado de impacto del Plan de Formación (proyectos y grupos de trabajo) en el aprendizaje del alumnado, en aspectos organizativos y de gestión del centro y en la participación de la comunidad educativa.
 - Evaluación del grado de implementación en el centro docente de las acciones de innovación, como referentes de un centro que mejora:
 - Estrategias de consolidación de las buenas prácticas



- Incorporación al PEC de las acciones de innovación como acciones habituales, creando y fortaleciendo la identidad del centro.
- Planificación y desarrollo de nuevas acciones de innovación a partir de los procesos de evaluación interna y externa realizados.
- En los procesos de evaluación externa detectamos la necesidad de llevar a cabo una adecuación de los indicadores a los ámbitos concretos de trabajo en el centro en el marco de su autonomía.
- Es importante el avance en la identificación de las fortalezas y las áreas de mejora de los ámbitos supervisados, identificando de forma continua aspectos mejorables concretados en propuestas de mejora cuantificables: supervisión formativa.
- En los procesos de asesoramiento para la mejora es necesario avanzar en la realización de propuestas concretas y expresadas en términos medibles, incluyendo compromiso de realización en el grado o porcentaje de mejora, el plazo establecido, los responsables o agentes y los procedimientos de seguimiento y evaluación: Asesoramiento para la mejora/supervisión compartida.



La innovación hecha realidad: relatando un caso en un C.E.I.P de Ferrol

Innovation turned into a possibility: telling about a case about in a school from Ferrol

Pazos Leis, Vanessa. *Universidad de A Coruña*; López Romalde, María Amparo. *C.E.I.P San Xoán de Filgueira*

* Datos de contacto: +34684240027 | vanessa.pazos@udc.es

Resumen

En esta comunicación presentamos una investigación cualitativa cuyo objetivo es describir y comprender la experiencia educativa que se genera en el día a día de una escuela de educación infantil y primaria en Ferrol, que busca organizarse a partir de los principios de la educación democrática e inclusiva. Con un alumnado procedente en su mayoría de familias en exclusión social y con estudiantes de diversos orígenes étnicos, el profesorado de esta escuela y su directora están construyendo una escuela innovadora a partir del trabajo colaborativo entre los profesionales y de la convivencia con las familias.

Nuestro objetivo es documentar el saber que se esconde en las prácticas cotidianas de innovación como una forma de aprovechar este caudal de conocimiento para comprender el modo en que algunas escuelas, no sólo se resisten a la inercia institucional sino que la revierten para poner en marcha procesos de cambio que transforman las posibilidades de éxito de estudiantes en desventaja social y educativa. Contribuyendo de esta manera al logro de la justicia social en educación. Mediante un trabajo de campo intensivo basado en la creación de una relación social con los nativos se han realizado observaciones participantes y entrevistas en profundidad. Para descubrir el sentido de las vivencias cotidianas y de los significados que construyen los nativos asociados a ellas, conceptualizamos las prácticas de innovación como prácticas situadas intentando capturar la naturaleza variable, contextual y densa de los procesos de cambio idiosincrásicos.

Palabras clave: *Educación democrática, educación inclusiva, justicia social, innovación educativa, trabajo colaborativo entre profesorado*

Resumen en inglés:

We present a qualitative study aimed to describe and understand the educational experiences in the daily life of primary school teachers in Ferrol, Spain who seek to organize their practices using the principles of democratic and inclusive education. With students coming mostly from socially excluded families and from diverse ethnic backgrounds, teachers and its Principal in this school are building an innovative school from collaborative work between professionals and close relationships with families.

Our goal is to document the knowledge that is hidden in the everyday practices of innovation as a way to tap this wealth of knowledge to understand how some schools not only resist institutional



inertia but they reverse the process and transform the chances of success of disadvantaged students, thus contributing to the achievement of social justice in education. Intensive fieldwork based on the creation of a social relationship with the teachers has been conducted through participant observation and in-depth interviews. To discover the sense making of everyday experiences and the meanings that the teachers associated with them, we conceptualize innovative practices as situated practices with the intention to capture the variable, contextual and dense nature of concrete change processes.

Palabras clave en inglés: *Democratic education, inclusive education, social justice, educational innovation, collaborative teacher work*

Introducción

Hemos realizado esta investigación cualitativa en el C.E.I.P San Xoán de Filgueira en Ferrol.

Este centro está situado en una zona semiurbana de Ferrol, y asisten familias que, por la situación socio-económica están en situaciones críticas, encontrándose el 48% de su alumnado en riesgo de exclusión social. Podemos encontrar también una gran diversidad cultural de alumnado y familias, siendo predominante el alumnado de etnia gitana.

Los objetivos de esta investigación han sido:

- Describir el centro educativo y sus prácticas cotidianas, tratando de comprender el sentido que tienen.
- Caracterizar los modos en que se expresa la innovación en el centro educativo.
- Describir y comprender cómo se lleva a cabo la coordinación y el trabajo colaborativo.

Se trata de un centro que desarrolla proyectos de innovación como el fomento de la convivencia, la democracia en la escuela y el cooperativismo y, también, acciones de innovación, como el apadrinamiento lector y el fomento de hábitos saludables. Todo ello mediante un trabajo de coordinación y de equipo entre el profesorado.

Se ha observado que existe una inquietud docente y humana por centrar la enseñanza en el trabajo en valores, fomentando la solidaridad, la cooperación y la paz y, también el respeto por la diversidad que se percibe a todos los niveles. Esta inquietud es una respuesta proactiva a las características del alumnado y sus familias. Dentro del centro educativo buscan resaltar las diferencias, por ejemplo en las comidas multiculturales celebradas este curso, o en la elaboración de juegos del mundo, para luego empaparse y enriquecerse de las mismas. Existe la inclusión, en el día a día, y se percibe en la convivencia y en el respeto entre docentes, alumnado y familias.

Nuestro estudio muestra cómo el centro y sus docentes se enfrentan con éxito a los retos educativos que provocan la diversidad cultural, la crisis económica y los recortes en educación respondiendo con la cooperación, la colaboración y la inclusión. A través de observación participante y entrevistas en profundidad hemos registrado la participación de toda la comunidad educativa en la



consecución de objetivos comunes como el trabajo de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Marco teórico y objeto de estudio

El objeto de estudio de nuestra investigación es la innovación tal y como se produce en escenarios naturales. Queremos identificar qué formas de actuar, relacionarse y organizarse pueden caracterizarse como innovación en un centro específico. Es complicado reconocer e identificar las prácticas novedosas y auténticas en la educación, porque aunque puedan caracterizarse líneas generales de innovación sólo adquieren sentido cuando esas acciones, calificadas de innovación, son significativas para aquellos que la construyen. Esto es lo que hemos intentado hacer en este trabajo.

Se entiende por innovación la introducción de un proceso de cambio en lo existente, en este caso, un cambio educativo. Este término es complejo y polisémico, pues tiene connotaciones políticas, ideológicas, cognitivas, afectivas y éticas.

Siguiendo a Carbonell (2002, citado en Cañal de León, 2002) interpretamos este término como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, que nos servirán para introducir cambios en las prácticas educativas actuales. La innovación es un proceso que nos lleva a observar aulas, organizaciones de los centros, dinámicas de comunidades educativas y culturas profesionales del profesorado, que han sido objetivos primordiales en el transcurso de esta investigación.

El carácter de la innovación es "micro" (Carbonell, 2002, p. 12, citado en Cañal de León, 2002) puesto que afecta al ámbito reducido y focalizado en el aula, la escuela o la comunidad educativa, por lo que es un concepto difuso que sólo se llena de significado cuando le dan vida profesores, estudiantes y familias en un centro concreto.

Considerando la especificidad de las acciones observadas en el centro estudiado y los testimonios de los docentes que las ponen en práctica, la innovación que relatamos se define conforme a tres claves: la educación democrática, la educación inclusiva y el trabajo colaborativo del profesorado.

La educación democrática constituye una aspiración constante de la enseñanza progresista. Por educación democrática se entiende, como comentan Camps y Giner (1998, p. 115 y 154, citados en Bolívar, 2007), "la democracia es la expresión política del civismo (...), asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos es la condición de la ciudadanía. (...) El civismo, de hecho, es el nombre de una ética laica, una ética de mínimos compartible por cualquier persona que quiera participar en la vida colectiva". El civismo incluye modos y valores (cultura o *ethos*) que conforman una cultura pública de convivencia. La educación tiene un papel clave, por tanto, en la formación de ciudadanos.

Lo que caracteriza las actuaciones democráticas en educación es que la escuela se convierta en una institución que suponga un lugar de vida para el niño y la niña, en la que sea miembro de la sociedad y tenga conciencia de su pertenencia y contribución a la misma (Dewey, 1995). La función



de la escuela por tanto, es la de educar por y para la democracia, contribuyendo al desarrollo de capacidades y habilidades para una convivencia social fundamentada en la solidaridad, la tolerancia, la participación y el respeto entre individuos.

Como proponen Apple y Beane (1997 p. 21) las condiciones que deben darse en una democracia para adoptar “la forma de vida democrática” (Beane, 1990, citado en Apple y Beane, 1997) deben incluir la libre circulación de ideas, la fe en la capacidad individual y colectiva en cuanto a resolución de problemas, la preocupación por el bienestar común y el entender la democracia como un conjunto de valores que deben vivirse y guiar nuestra vida.

El tratamiento educativo de la diversidad cultural resulta clave en entornos educativos caracterizados por la diferencia étnica. Definimos la diversidad cultural desde un punto de vista educativo como un fenómeno positivo para el enriquecimiento y desarrollo de la sociedad. Partiendo de un amplio espectro de visiones del mundo, ideologías y modos de vida (Unesco, 2008).

Las actuaciones educativas que toman en cuenta la diversidad cultural se caracterizan por dar relevancia a las culturas de su alumnado, construyendo, lo que Nieto (1998, citada en Rodríguez Romero, 2003) denomina un tercer espacio para el cambio social donde, diversas culturas, discursos y conocimientos se presentan accesibles a todos los participantes de la comunidad educativa. Las reformas deberían incluir programas antirracistas y antiprejuicios hacia la comprensión y aceptación de todo el alumnado como personas con capacidades y talentos que pueden reflejar en su educación. Lo que también implicaría una necesidad de participación activa de familias y profesorado para que se encontrasen significativamente involucrados en la reforma.

La última referencia de la innovación que presentamos es el trabajo docente colaborativo. Por este tipo de trabajo entendemos un diálogo de tú a tú en el que todas las voces cuentan, y la participación se hace fundamental y necesaria, para enriquecer y aportar nuevas perspectivas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La colaboración auténtica se caracteriza por la utilización de estrategias para que el profesorado pueda trabajar para crear una escuela democrática (Apple y Beane, 1997):

- a. Tiempo de planificación común: proporcionando oportunidades formales e informales para que los docentes trabajen “juntos”, reuniéndose para obtener momentos de reflexión, de supervisión, revisión y repaso, para proponer actividades curriculares, y, además, poder conocerse y explorar posibilidades de colaboración.
- b. Incluir a “intrusos”: esto es, contar con la colaboración de profesionales procedentes de otros ámbitos para enriquecer contenidos, dinámicas de grupo o cuestiones de desarrollo organizativo.
- c. Crear una interdependencia genuina: los docentes planearán juntos el currículum y los proyectos interdisciplinarios. Como resultado se demuestra una mayor confianza en las capacidades del alumnado, así como en el rendimiento en general de la escuela.



La metodología y el currículum deben ser democráticos, esto es, tendríamos las mismas expectativas para todo el alumnado sin hacer diferencias; y, la evaluación se basaría en proyectos del propio alumnado y no en pruebas estandarizadas ajenas.

Metodología

Hemos llevado a cabo una investigación cualitativa puesto que el enfoque interpretativo nos permite estudiar la realidad en su contexto natural (Denzin y Lincoln, 2013). Esta metodología “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” (Taylor y Bogdan, 1984, p.20). Interpretando los fenómenos a través de sus propios protagonistas podemos retratar la realidad educativa del centro estudiado.

A partir de un diseño emergente (Simons, 2011) construimos supuestos teóricos barajando diversas temáticas relacionadas con el trabajo de campo. Proceso que siempre ha sido abierto, flexible y circular, dada la necesidad de reinterpretación de los datos y reformulaciones de conceptos teóricos.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido las siguientes:

- Entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1984) para obtener la visión de la realidad de los propios participantes.
- Entrevistas semi-estructuradas del mundo de la vida (Kvale, 2011) para poder comprender y valorar su visión del mundo.
- Diario de la investigadora donde hemos hecho constar todas las experiencias acontecidas en el campo así como las observaciones participantes realizadas.
- Análisis documental de los proyectos de dirección de los últimos años y de la memoria de la programación general anual del último curso.

El análisis se ha realizado mediante una codificación abierta (Flick, 2004) organizando los datos en forma códigos, para su posterior agrupación en categorías y, a continuación, dimensiones. Hemos elaborado matrices (Miles y Huberman, 1994, citados en Simons, 2011) para agrupar, organizar y aportar evidencias.

Hemos asegurado la fiabilidad de este proceso documentando todos los procesos e interpretaciones realizadas; también, nos hemos asegurado de ir apoyando nuestro informe con “citas ilustrativas” (Flick, 2004), procedentes tanto de las entrevistas realizadas como de las observaciones.

La fiabilidad y validez de esta investigación, términos entendidos desde un enfoque metodológico cualitativo, se ha asegurado a través de la triangulación de métodos en cuanto a variedad de técnicas de recogida de datos; de datos, al utilizar diversas fuentes; y, de agentes (Stake, 1998) pues han participado tres personas en las entrevistas procedentes de diversos puestos laborales dentro del centro, asegurando así diferentes puntos de vista y perspectivas.



La ética de la investigación se ha respetado mediante el contraste de la información recogida con los participantes durante todo el proceso de trabajo de campo.

Resultados

La originalidad de este centro, reside, ante todo, en su filosofía, que nos explica el por qué y el para qué, respuesta que tienen muy clara sus docentes y directora: "es por y para los niños! Siempre! en nuestro día a día" (E1D1, p.32, 00:15:46-1).

Esta filosofía se plasma en una categorización de valores que figura entre los objetivos de su Programación General Anual (D2, p.3): "Es un medio de aplicar nuestra filosofía de centro e inculcar valores como: paz, igualdad, tolerancia, solidaridad, cooperación, respeto, responsabilidad, compromiso personal y colectivo, participación y democracia" (D2, p.1).

El eje vertebrador del funcionamiento práctico y filosofía del centro es el trabajo de valores para una convivencia armoniosa y democrática. En sus objetivos principales en cuanto a planificación anual observamos: "Fomentar la participación democrática y activa del alumnado en el aula y en el colegio. Creando un espacio en el que el alumnado reflexione sobre temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar" (D2, p.3).

Este trabajo de fundamento en valores democráticos lo hemos podido observar in situ. Respecto al fomento de una actitud crítica para establecer relaciones sociales productivas y mentes abiertas y críticas: "Este fomento de actitud crítica continúa a lo largo de las preguntas de la profesora, el libro está ambientado en la posguerra por lo que surgen varias preguntas que por situación sociocultural los niños y niñas no entienden" (D1O2, p.7); como para fomentar la cooperación en aras a la convivencia e intereses comunes: " lo que se palpa es colaboración grupal pues animan a la niña que ha salido de última y la ayudan en todo lo que pueden" (D1O4, p.15); como en lo que tiene que ver en cuanto a participación y respeto desde la libertad de expresión e interacción: "Destaco también el respeto entre ellas a la hora de si una propuesta no gusta, la capacidad de escucha y la actitud que hay de apertura para ver cómo se puede hacer cuajar una actividad que en un principio pueda parecer complicada de llevar a cabo y cómo cada una expresa sus argumentos y ese ambiente de respeto que se respira ya nada más empezar a hablar" (D1O5, p.19).

Este modo de concebir la educación se percibe en cada persona que conforma este equipo humano de docentes y en el alumnado: "De todos los centros sin duda aprendes algo, de sus filosofías de trabajo, de los compañeros, del alumnado, mas puedo asegurarte que en San Xoán de Filgueira es donde más he aprendido, como docente y como persona" (E2D2, p.5).

El eje fundamental de motivación de profesorado y ante los procesos de enseñanza-aprendizaje consiste en el trabajo de valores, porque: "Hay una Crisis de valores, hay una Crisis de valores (E1D1, p.58, 00:12:36-9) (...) ya vivimos en y para los valores #00:17:27-3# ya es nuestro, nuestra cultura, ya estamos impregnados de esto, no sé cómo transmitirlo pero es que es, es nuestra forma



de trabajar.... (E1D1, p.61, 00:17:37-9), y, como nos transmitieron informalmente: "el trabajo de valores es una constante y un estandarte del Centro" (D101, p.3).

Este trabajo forma parte del mismo proceso de innovación de este equipo docente, puesto que, cuando una persona llega a trabajar allí por primera vez, ya se percata y sorprende con su forma de proceder: "...al principio pero como se trabaja aquí tantos valores? tantos proyectos, programas, tantas actividades? y los contenidos curriculares pasaban a un segundo plano sabes? Eso me sorprendía un montón, pero a día de hoy, es que me parece genial que sea así porque muchos de nuestros alumnos/as, no tienen vivencias, se las ofrecemos desde el centro con lo cual me parece maravilloso que toda cuanta actividad haya que se proponga en las reuniones informativas de todo el Claustro, y que los tutores acepten realizarlas, porque, qué niño podría ir a un museo? ir a la piscina todos los lunes? hacer una salida a no sé dónde...visitar...sabes los contenidos curriculares tampoco hay que descuidarlos evidentemente yo venía acostumbrada a centros donde lo prioritario es el libro de texto...lograr los 15 temas a final de curso, y el resto da igual, si hay conflictos en el patio bah se soluciona pues con una expulsión no son centros donde ves...o recuncho do diálogo...oooo, bueno, son completamente diferentes a este yo la verdad no he visto ningún centro como este y estoy encantada..."(E2D2, p.9, 00:09:43-6).

El respirar en este centro es de un ambiente pacífico y de respeto por la multiculturalidad que, de algún modo, lo representa. Aunque sus propios participantes no lo perciban así: "nosotros no vemos las diferencias los ven los de fuera" (E1D1, p.61).

Esta convivencia y vivencia de la diversidad cultural la consiguen a través del trabajo de los valores, ya no sólo valores humanos y de convivencia y cooperación, sino también medioambientales, y referentes a cualquier tipo de problemática social que atañe al centro y a su vida cotidiana: "todo lo que hacemos es para fomentar ese tipo de de valores #00:12:08-1# valores medioambientales, valores humanos, eh sensibilización ante distintas problemáticas, creo que es fundamental, creo que no se puede pasar de largo ante nada (E1D1, p.57) (...) creíamos que había que ver las diferencias, que había que mostrar las diferencias, pero siempre en igualdad #00:15:49-3# y además y además, darles valor, revalorizar esas diferencias (E1D1, p.60, 00:15:55-6) hay gitanos? No, hay niños. Pero eso es lo que tenemos socialmente" (E1D1, p.61).

Reafirmando así, en práctica y teoría, sus propios objetivos anuales: "Formar al alumnado en un ambiente de igualdad y justicia para construir en el futuro una sociedad más justa, equitativa, pacífica y respetuosa por la interculturalidad (...) Creamos una cultura de colegio, formamos personas" (D2, p.3).

Si bien es cierto, que esta situación es inherente al centro y a las personas que participan en él, también son conscientes de sus propias preconcepciones antes de entrar en él y de sus procesos de cambio, mejora y adaptación, llegando incluso a cambiar la concepción de la educación de sus docentes: "A lo largo de estos cinco años el cambio ha sido enorme, en la concepción que tenía del centro y en la forma de ver y sentir la educación. Llegar aquí con el estigma que tiene este



centro...de centro alumnado de etnia, de niños con muchísima problemática pfff, al principio sí, me impresionó, Pensé que iba a ser una labor muy dura y totalmente diferente a cualquier otro centro ordinario, sin embargo el día a día me ha ido enseñando que en este centro no hay diferencias, que todos los alumnos/as son niños/as con sus diferentes realidades y necesidades, pero niños al fin y al cabo (E2D2, p.2, 00:02:23-7).

Esta forma de proceder en cuanto a innovación y democracia ha implicado que se hayan enfrentado por el camino a dificultades y retos que han ido subsanando y afrontando desde un quehacer diario y continuo, y, desde un compromiso profesional y personal que queda patente en los resultados obtenidos a lo largo de estos años. El trabajo para la convivencia, por el que han sido premiados, se practica desde hace años en este centro y se lleva a la práctica en el día a día, sin dejar lugar a excepciones: "el trabajo de resolución de conflictos es fundamental en este Centro, que llevan 6 años de trabajo continuo en resolución de conflictos y en valores para fomentar una convivencia positiva" (D1O1, p.3).

Otro vértice de este trabajo consiste en la valorización de los espacios del centro, que son un recurso natural, material y educativo. Persiguen y consiguen la creación de espacios con valor, es decir, la filosofía del fomento de valores se ve representada en los espacios en los que convive el alumnado y profesorado, sirviendo ello, para interiorizarlos y, a su vez, no perderlos de vista.

El valorizar los espacios tiene como objetivo que el alumnado, al igual que ha ocurrido con el Jardín de los Valores, interiorice los lugares como suyos, les den un valor propio y revaloricen los espacios y recursos que todavía obvian.

El recurso fundamental para el trabajo de valores se basa, además de en valorizar los espacios, en el cine y en las artes, lo que se refleja en la programación general como uno de los objetivos: "Elaborar un proyecto que vertebré el trabajo de los distintos Equipos de Dinamización (...) tomando como punto de partida EL CINE "San Xoán de Película" y que será el elemento motivador para las distintas celebraciones, conmemoraciones, tutorías y actividades realizadas en el colegio" (D2, p. 3)

Las artes, además, no sólo se utilizan como un recurso visual, de generación de conocimientos o de trabajo de valores, también tiene un papel muy importante en algo que en este centro es prioritario, el trabajo de los afectos y la expresión de sentimientos. Este tema se trabaja en muchas áreas de la vida del centro, además, como bien define uno de sus docentes: "La plástica, la música, todo lo que es Arte en general... para determinados niños son muy eficaces a nivel de trabajarles los valores, los sentimientos y todo eso eliminas el arte y eliminas casii... no sé, la entrada a a ese mundo" (E3D3, p.28, 00:02:27-6).

Conclusiones

En conclusión la innovación en el centro estudiado se expresa del siguiente modo:

Con respecto a la educación democrática se observa en la participación de toda la comunidad educativa tanto en las actividades escolares como en la vida extraescolar del centro. Observamos



que esta filosofía del centro de trabajo en valores supone una presencia de los mismos, ya sea en las actividades que pueden parecer más simples, como en la vida cotidiana del centro y sus espacios.

El clima de diálogo y respeto apoyado en una gestión emocional trabajada en todos los niveles educativos se hace patente en todas las relaciones, ya sea de adultos a niños y niñas como entre el propio alumnado, o el propio equipo de docentes.

Vemos que el centro busca en las familias una respuesta de compromiso y comunicación bidireccional, esto implica un trabajo extra, en algunas ocasiones, en la concienciación del valor de la educación a lo largo de la vida. Esto se consigue con respeto, diálogos de tú a tú y todo desde un clima de empatía y afectividad que impera en el ambiente.

Con respecto a la diversidad cultural se manifiesta en el propio clima de convivencia pacífica y su trabajo de valores encaminados al respeto y a la tolerancia. Desde el trabajo de las diversidades culturales características de su alumnado y familias, consiguen resaltar las diferencias para revalorizarlas y enriquecerse de las mismas, como se ha observado en la actividad de las comidas multiculturales.

La convivencia de todas las personas que forman parte de esta comunidad educativa es el claro ejemplo de que las diferencias sólo las ven “los de fuera”. El trabajo de participación de familias, alumnado y profesorado para lograr este ambiente pacífico es continuo y en ocasiones arduo, aun así, siendo fieles a su línea de trabajo, consiguen demostrar que la diversidad cultural y el respeto son fundamentales para lograr el funcionamiento más adecuado de un centro que busca el beneficio común a toda una comunidad.

Por último, el trabajo colaborativo de los docentes se basa en la coordinación, el trabajo en equipo y la participación. A través de un liderazgo compartido y socialmente comprometido, movilizad por la directora, se logra esa convivencia, diálogo y respeto entre los diferentes participantes en una comunidad educativa que trabaja y defiende una filosofía de trabajo en valores. Ésta resulta innovadora y coherente en sus resultados que se plasman en una convivencia basada en el respeto, la tolerancia y la inversión en las propias personas, en esos niños y niñas que configurarán una sociedad más justa, equitativa y comprometida.

En definitiva la innovación en el centro estudiado se concreta en:

- Visión progresista y activa aplicando la democracia y el trabajo de valores en el día a día.
- Conciencia del reto que supone educar en una época de crisis económica y de valores.
- Concepción de la educación por y para el alumnado, tanto respecto a conocimientos como a vivencias.
- Promoción de un mundo más solidario, justo y humano al nivel de la propia escuela (Torres Santomé, 2002)



Bibliografía

- APPLE, M.W. & BEANE, J. A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid. Morata.
- BOLÍVAR, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona. Graó.
- CAÑAL DE LÉON (coord.) (2002). La innovación educativa. Universidad Internacional de Andalucía: Akal.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2013). Introducción general. Las estrategias de investigación cualitativa. Vol III. Barcelona. Gedisa.
- DEWEY, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata
- FLICK, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. & GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.) (2005). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. Madrid. Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar. crónica de un desencuentro. Madrid. Morata.
- GOETZ, J.P. & M.D. LECOMPTE. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.
- GIBBS, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid. Morata.
- KVALE, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid. Morata.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2003). La metamorfosis del cambio educativo. Madrid. Akal.
- SIMONS, H. (2011). El estudio de caso. Teoría y práctica. Madrid. Morata.
- STAKE, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.
- TAYLOR, S.J. & BODGAN, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidós.
- TORRES, J. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. Cuadernos de pedagogía nº 264, pp. 30-34. Recuperado en: <http://jurjotorres.com/?p=2332>
- TORRES, J. (2002). Repensando la educación. Padres y maestros nº 265, pp. 36-39. Recuperado en: <http://jurjotorres.com/?p=2884>
- TORRES, J. (2011). Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata.
- UNESCO (2008). Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Chile. UNESCO. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>



"Aprender a participar y representar". Proyecto conjunto universidad - escuela

"Learning to participate and represent." Joint project university - school

Jaime VerrierDelahaie*. Facultad de Ciencias de la Educación i Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (URV); Toni Pérez-Portabella López. *Dept. Estudios de Comunicación de la URV*; Josep Sánchez Cervelló. *Dept. de Historia de la URV*; Mario Arias Oliva. *Dept. de Gestión de Empresas de la URV*; David Dueñas. *Dept. de Gestión de Empresas de la URV (área de Sociología) de la URV*; Virginia Miravé (Técnica de Investigación) *Facultad de Letras de la URV*; Jaume Farreras. *Colegio Vedruna Sagrat Cor Tarragona*; Hugo Macías *Colegio Vedruna Sagrat Cor Tarragona*; Assumpció Castellví. *Colegio Vedruna Sagrat Cor Tarragona*; Roser Manresa. *Colegio Vedruna Sagrat Cor Tarragona*; Dolors Guinovart. *Colegio Vedruna Sagrat Cor Tarragona*

*Datos de contacto: +34 977 558 084 | jaime.verrier@urv.cat

Resumen

Actualmente es difícil encontrar alumnos que, en cualquier ámbito y de manera voluntaria y no gratificada, quieran representar colectivos o participar en actividades dentro o fuera de sus centros educativos (ya sea para implicarse en proyectos o como delegados de clase en la escuela o como miembros de los claustros o consejos de Departamentos en la universidad). Esta actitud pasiva bastante generalizada presenta un problema de identificación con su centro en el que se genera más una relación de "cliente" que espera un servicio, que la de un miembro con espíritu colaborador para mejorar la institución a la que pertenece. Este hecho se debe analizar y afrontar porque implica un déficit democrático ya que precisamente una buena democracia requiere una ciudadanía participativa donde todos tienen un grado de responsabilidad. Por estos motivos, un equipo de docentes universitarios y de escuelas se unen para diseñar actividades integradas en el currículo del estudiante para potenciar fundamentalmente 2 competencias transversales: la de la Responsabilidad Social y la de la Comunicación Oral. Esto implica el desarrollo y aplicación de metodologías, con el apoyo de docentes universitarios, que hagan que los alumnos, en primer lugar, aprendan a trabajar de manera cooperativa (se necesitan unos a otros para la viabilidad del proyecto de grupo); y, en segundo lugar, que tengan que aprender técnicas de comunicación no verbal y de expresión oral para saber comunicar el proyecto a los receptores. Los resultados de estas técnicas y metodologías serían evaluadas con el apoyo de docentes universitarios para determinar la posibilidad de ser extrapoladas a otros centros.

Palabras clave: *escuela democrática, mejora social, responsabilidad, participación*



Resumen en inglés

Currently it is difficult to find students who, in any area on a voluntary and not gratified way, want to represent groups or participate in activities within or outside their schools (whether to engage in projects or as class representatives in school or as members cloisters). This fairly widespread passive attitude presents an identification problem with its center in which a relationship of "customer" waiting for a service that a member with collaborative spirit to improve the institution to which he belongs is more generated. This was must analyze and address because it implies a democratic deficit as just a good democracy requires an engaged citizenry where everyone has a degree of responsibility. For these reasons, a team of university teachers and schools come together to design integrated into the curriculum of the student activities 2 cross to fundamentally enhance skills.'s Social Responsibility and Oral Communication This involves the development and application of methodologies, supported by university teachers, students to do first, so learn to work cooperative (each other for the viability of the project group are needed) and, secondly, they have to learn techniques of nonverbal communication and speaking to learn to communicate the project to the receivers. The results of these techniques and methods would be evaluated with the support of university teachers to determine the possibility of being extrapolated to other centers.

Palabras clave en inglés: *democratic school, social improvement, responsibility, participation*

Introducción

Cada año es más difícil encontrar voluntarios que quieran implicarse en proyectos o representar sus compañeros, ya sea como delegados de clase en la escuela o como miembros de los claustros o consejos de Departamentos en la universidad. Esta actitud pasiva bastante generalizada presenta un problema de identificación con su centro en el que se genera más una relación de "cliente" que espera un servicio, que la de un miembro con espíritu colaborador para mejorar la institución a la que pertenece. Una expresión de esta actitud generalizada podría ser, por ejemplo, la escasa participación de los estudiantes en las recientes elecciones a rector en la Universidad Rovira i Virgili no llegando a un 5%.

Por estos motivos, un equipo de docentes universitarios y de un colegio se unen para diseñar actividades integradas en el currículo del estudiante para potenciar fundamentalmente 2 competencias transversales que están directamente relacionadas con la representación y la participación: la de la Responsabilidad Social y la de la Comunicación Oral.

El proyecto busca mejorar un déficit democrático ya que se demanda una ciudadanía participativa donde todos tienen un grado de responsabilidad. En este sentido, las personas deben valorar también el coste personal y de tiempo que supone la organización de actividades de todo tipo.



Es importante por ello que, desde la escuela, se trabajen la responsabilidad, la cooperación, la solidaridad y la empatía, como valores básicos para formar los futuros ciudadanos activos y críticos. Se presentan metodologías con el apoyo de docentes universitarios, que hagan que los alumnos, en primer lugar, aprendan a trabajar de manera cooperativa (se necesitan unos a otros para la viabilidad del proyecto de grupo); y, en segundo lugar, que tengan que aprender técnicas de comunicación no verbal y de expresión oral para saber comunicar el proyecto a los receptores.

El alumno debe tomar conciencia de que ser un buen representante o participar en proyectos no sólo enriquece el colectivo, sino que también lo hace a nivel personal.

Se trata, por tanto, de un proyecto con la implicación del profesorado, el equipo directivo y el alumnado donde los resultados de estas técnicas y metodologías serían evaluadas con el apoyo de docentes universitarios para determinar la posibilidad de ser extrapoladas a otros centros.

Objetivos del proyecto

Los objetivos básicos del proyecto y que se aplican en las diferentes asignaturas de primaria y secundaria como Plástica, Tutoría, Medio Ambiente, Lengua, Música e Informática, Historia o Ciencias Sociales de forma coordinada son los siguientes:

- 1-Darse cuenta de que la representación y la participación en cualquier ámbito (cultural, social, vecinal, deportivo, político...) son valores básicos para el buen funcionamiento de la sociedad.
- 2-Darse cuenta de que la implicación de un estudiante en una actividad o proyecto colectivo permite que se sienta identificado con el colectivo y el centro.
- 3-Potenciar la participación y la representatividad; potenciar los valores necesarios para transmitir la necesidad de participar y formar parte de asociaciones, donde hay siempre designar a una persona que transmita (represente) las ideas acordadas.
- 4-Conocer técnicas orales, escritas y de comunicación no verbal para poder ser un representante eficaz.
- 5-Alcanzar las competencias básicas propias de cada etapa, evaluando específicamente conocer y comprender los valores y las reglas del sistema democrático; expresar las propias ideas y escuchar las ajenas (ponerse en lugar del otro); tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria y responsabilizarse; disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad donde se vive y hacerlo compatible con un sentimiento de ciudadanía global.
- 6- Identificar los diferentes sistemas de representación que hay en la sociedad.
- 7- Conocer los órganos que existen en las diferentes instituciones.
- 8-Generar materiales docentes y metodologías de aprendizaje y docencia que serán transferidas a otros centros.
- 9- Establecer una continuidad puente entre escuela y Universidad de las competencias transversales de Responsabilidad Social y la de la Comunicación Oral.



Marco estratégico del proyecto

El proyecto se alinea con los planes estratégicos de la URV y las líneas prioritarias del Departamento de Enseñanza en aspectos curriculares y de competencias básicas (serán la base del trabajo).

De esta manera, el plan estratégico de docencia de la URV especifica claramente que "se evidencia una falta de compromiso e implicación en la vida universitaria y se deberán diseñar estrategias que favorezcan la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. "

También, el Plan estratégico de la Tercera misión de la URV promueve claramente el compromiso con las personas, con los valores y con el entorno local y global, y considera un objetivo de la universidad la integración operativa de los sistemas educativos y formativos (primaria, secundaria, universidad, formación permanente, formación en el puesto de trabajo) para generar un capital humano cualificado (orientado a las potencialidades y necesidades de empleabilidad del territorio), con las habilidades y conocimientos adecuados, a la vez que forman las personas con espíritu crítico y capacidad de transformación.

Metodología

La colaboración general entre el equipo de docentes de la universidad y el colegio se establece en 4 funciones:

- Asesoramiento de contenidos.
- Diseño y soporte de dinámicas o talleres.
- Mentoría de estudiantes universitarios en sesiones con alumnos de secundaria
- Realización de una evaluación externa que permita la medición de adquisición de las competencias de Responsabilidad Social y la de la Comunicación Oral

Las diferentes actividades que se han desarrollado y se desarrollan son:

Creación de simulacros:

A lo largo del curso 2013-14 los alumnos de 5º y 6º de Primaria y de las etapas de ESO y Bachillerato, han realizado trabajos cooperativos para conocer las instituciones gubernamentales a nivel de Europa, de España, de Cataluña y local (Diputación); además del conocimiento institucional, estos trabajos cooperativos deben llevar a aumentar y mejorar la participación del alumnado en los diversos ámbitos de la escuela (delegados de curso, consejo escolar, escuela verde, consejo de niños, tareas de clase ...).

La actividad más destacada se ha realizado en la Diputación de Tarragona donde los alumnos hicieron una primera investigación en internet y en diferentes libros. A partir de esta información se dividió la clase en los grupos políticos representados en la Diputación para preparar un PLENO como si fuera real y exponer de manera bien estructurada toda la información.



Una vez trabajado y ensayado se pasó a la grabación.

Finalmente se asistió "in situ" a presenciar un PLENO a la Diputación. Allí los alumnos tomaron anotaciones del qué y cómo mejorar sus intervenciones, después pudieron preguntar al Presidente y Vicepresidente de la Diputación como preparaban y organizaban sus Plenos y así poder mejorar el que se ha trabajado en el aula.



Imagen 1. Alumnos analizando un pleno de la Diputación de Tarragona

Esta experiencia se ha realizado de forma interdisciplinar, ya que son muchas las áreas implicadas: Plástica, Tutoría, Lengua, Música, Informática, Sociales, Naturales, Matemáticas...

Las diferentes ACTIVIDADES se desglosan en:

- Elaborar un esquema sobre las principales instituciones
- Explicar las características, qué es y para qué sirve la Diputación.
- Historia de la Diputación de Tarragona.
- Dialogar a partir de un video
- Realizar un Pleno en la clase
- Visitar La Diputación, presenciar un Pleno y entrevistar a los diputados.

En este nuevo curso, las dinámicas relacionadas con los contenidos de participación se enriquecerán con aportaciones de docentes de Sociología, Historia y Gestión de Empresas de la URV. La universidad ofrecerá la utilización de alguna aula como la sala de Juntas, Grados o de Vistas del Campus Cataluña de la URV para mejorar el escenario de aprendizaje.



Talleres de Comunicación y expresión.

El departamento de Estudios de Comunicación y la Facultad de Educación de la URV facilitará materiales y recursos didácticos para mejorar una comunicación efectiva en 4 ámbitos: estructura del discurso, comunicación verbal y no verbal, creación de material de apoyo multimedia. Se analizarán también instrumentos de evaluación como rúbricas utilizadas en la universidad para ser aplicadas en el colegio.

Se crean talleres que incluyen actividades que potencien funciones como la de portavoz, aportación de opiniones y entender las estructuras de los géneros característicos de la construcción del diálogo como el debate, tertulia, entrevista, cara a cara etc.

Para la realización de los talleres se animará a estudiantes universitarios de la asignatura de Comunicación y Expresión Oral de Periodismo a hacer de mentores y analizar las estrategias comunicativas de los estudiantes del centro escolar.

Además, la universidad puede apoyar la grabación en vídeo de las exposiciones y debates que se puedan hacer.

Trabajo cooperativo

Desde el Departamento de Historia se presentarán diversos sistemas de representación y participación donde se puedan simular varios tipos de organización colectiva. Se plantearán dinámicas de organización de las diferentes sociedades que van desde la anarquía al autoritarismo y se experimentarán en diversas actividades o casos

Se animará a estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Historia a participar Como dinamizadores de los grupos de trabajo.

Cuestionario evaluativo (inicio y final).

Con el Departamento de Economía y Empresas y su área de Sociología se crearán cuestionarios u otros instrumentos de evaluación que ayuden a interpretar como los estudiantes han alcanzado las diferentes competencias. Se establecerá un grupo de control para determinar el grado de adquisición de competencias-

Reuniones de coordinación

Se establecerán tres reuniones de Coordinación en las tres fases fundamentales: inicio, intermedia y final, donde se evaluarán la puesta en marcha del Proyecto, se analizará el Desarrollo y se acordarán las mejoras necesarias para el cumplimiento de los Objetivos.

Al final del Proyecto se realizará un taller de presentación de los Resultados, los materiales y metodologías, abierto a profesores y docentes de otros centros de la ciudad y de la red de escuelas Vedruna y de la Universidad.



La pertenencia del Centro en la red de escuelas Vedruna permitirá hacer divulgación de las buenas prácticas resultantes de este Proyecto piloto e innovador donde convergen el capital humano y científico de las escuelas y la universidad para dar Respuesta a un problema común: la falta de participación ciudadana.

Resultados y primeras conclusiones

El proyecto se inició el curso pasado y se desarrollará durante el curso escolar 2014-2015, con la previsión de una continuidad y expansión, en el curso 2015-2016.

Comenzará a desarrollarse en el primer trimestre del curso escolar 2014-2015.

Antes de iniciar el curso y el desarrollo del proyecto, se realizará la reunión inicial de coordinación del equipo de trabajo para la puesta en marcha del proyecto (setiembre 2014). Previamente el equipo docente de la Universidad analizará todos los elementos y resultados de la experiencia previa del centro para enriquecer y mejorar, si se cae, los resultados de las actividades 2013-2014. (ver los informes en los links anexos:

<http://youtu.be/XFMKbHZQ98U>

https://drive.google.com/file/d/0B3H_RZ4sn7ulSGRBekUwVHAtWG8/edit?usp=sharingsites.google.com/site/demoeuropa/

La Creación y Simulación y el Trabajo cooperativo serán paralelos en el primer y segundo trimestre, incorporándose los Talleres de comunicación y expresión a finales del primer trimestre cuando los alumnos tengan más desarrollados los trabajos.

Mayo - junio de 2015, se realizará la representación de los Simulacros y la evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos.

Se prevé en un segundo año de proyecto, y previa presentación de los informes correspondientes, la continuidad de los trabajos con los alumnos de otras promociones hasta llegar a dar a la experiencia una continuidad y convertirla en actividad permanente en el centro.

Durante 2015-2016 se realizarán talleres de explicación de la metodología en otros centros con el objetivo de difundir la experiencia, divulgar su implantación, hasta llegar a la creación de una red de Escuelas "ciudadanía activa".

El proyecto pretende motivar e implicar al alumnado de los centros participantes. El desarrollo de las acciones durante el curso escolar como parte de la planificación docente garantiza el impacto del mismo, si bien se pretende motivar e implicar al alumnado más allá de una actividad evaluable



Bibliografía

- PÉREZ-PORTABELLA, A.; VERRIER, J. (2014) Experimentació amb instruments virtuals per metodologies d'autoavaluació en grans grups. Aplicació del taller virtual del Moodle en ensenyaments d'Educació i Comunicació (2014) Congreso Internacional de Estudios Universitarios (CIDUI) Tarragona
- IBARRA SÁIZ, M.S.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; ORTEGA GÓMEZ, C.; CUBERO IBÁÑEZ, J.; CABEZA SÁNCHEZ, D.; CABALLERO HERNÁNDEZ, J.A. (2012). Moodle con EvalCOMIX: Desarrollando la evaluación sostenible. Jornada MoodleMoot. Euskadi.
- IBARRA SÁIZ, M.S.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; DODERO BEARDO, J.M.; CABEZA SÁNCHEZ, D.; CABALLERO HERNÁNDEZ, J.A.; ORTEGA GÓMEZ, C. (2012). MEJORAS EN LA PORTABILIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE EVALCOMIX EN Moodle 2.X. Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de contenidos digitales y educativos. Alicante.
- BABIO, N.; PÉREZ-PORTABELLA, A.; LORENZO, IRENE.; ARIAS, M.(2011): "Resultados de la Resultados de la experimentación con la herramienta de experimentación con la herramienta de evaluación electrónica de competencias evaluación electrónica de competencias Evalcomix en diferentes estudios de la URV". Congr s Internacional UNIVEST'11: "L'autogesti  de l'aprenentatge" UDG. Girona, Juny 11.
- PÉREZ-PORTABELLA, A. (2010) "De la simulación a la implicación social del alumno. Metodologías activas aplicadas a estudiantes de comunicación" VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Juny 2010. Menci  especial del jurat AQUA_ANECA
- PEREZ-PORTABELLA, ANTONI, VERRIER, JACKY ET ALTERS (2010) ""Creación y funcionamiento de una red interdisciplinar de profesores para desarrollar las competencias comunicativas orales de los alumnos" VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovació CIDUI
- POUMAY, M & LECLERCQ, D (2011)Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes .Partie 2: Méthodes d'évaluation en grands groupes.
- ESPINOSA.S. PÉREZ-PORTABELLA, A. (2009) "Experiències amb metodologies actives d'aprenentatge amb implicació y participació social dels alumnes de comunicació de la Universitat Rovira y Virgili". Congr s Internacional UNIVEST'09: "Claus por a l'implicació dels estudiants a la universitat" udg. Girona, Noviembre 09.



Diseño de una estrategia para generar aprendizajes significativos en la asignatura Educación Ambiental para la Sustentabilidad del nivel Secundaria.

Designing an strategy to create meaningful learnings for Sustainable Enviromental Educational Subject in Secondary.

Aguilar Zuviri, Carlos Antonio*. Universidad Veracruzana; Silva Mar, Ma. De los Ángeles.
Universidad Veracruzana; Mastachi Pérez, Marcela. Universidad Veracruzana

* Datos de contacto: +52 1 7821174882 | julio41989_zuag@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de un proyecto de intervención educativa en su fase inicial con estudiantes de secundaria en la asignatura de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. La iniciativa de innovar el proceso didáctico de esta asignatura es para que los alumnos logren un aprendizaje significativo a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el uso de las TICs y el trabajo colaborativo.

El estudio se estructura en tres fases: Diagnóstico, implementación de la estrategia y los resultados. La población de estudio son 39 alumnos de la escuela secundaria "Francisco Pérez López, 1 docente y 1 directivo de la institución y los padres de familia. La metodología con base en la investigación acción y para el Diagnóstico se han implementado las técnicas de observación, entrevista semiestructurada, un cuestionario y la lista de cotejo, por otra parte para evaluar el ABP se considerará el inventario de estrategias de aprendizaje de R. Schmeck y la rúbrica. Las necesidades identificadas en el aula con dicho diagnóstico nos muestran el desinterés de los estudiantes por la asignatura, la falta de estrategias que promuevan el desarrollo de competencias, la didáctica del profesor para abordar los contenidos y el rol pasivo de los alumnos al intervenir en las actividades docentes y por lo tanto la ausencia de aprendizajes significativos.

Esta metodología representa un reto porque es parte del compromiso del gestor del aprendizaje que se está formando en un posgrado a nivel de maestría, quien no solo va a promover de una manera diferente los aprendizajes de los estudiantes, también los instrumentos de evaluación que debe diseñar para cada etapa del proceso, debido a que requiere tener una nueva visión en el enfoque de una asignatura que impacta en la sociedad, fomentando una cultura del cuidado al ambiente.

Palabras clave: *Gestor del Aprendizaje, Proyecto de Intervención, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).*



Resumen en inglés

This publication shows and explains the outcomes of an educational intervention project, at its initial part, which is based on the diagnosis given by secondary school students regarding to the subject Sustainable Environmental Educational Subject in Secondary in contrast to traditional strategies, offering an innovation to obtain learnings using the strategy Problem-Based Learning (PBL). The purpose of the innovation initiative, is to develop a strategy which allows to improve the students learnings to obtain a knowledge based on real situations, to get a meaningful learning, the principal strategy is the Problem-Based Learning, however, includes other complementary educational resources, like the tech elements and collaborative tasks through PBL. On the other hand, during the diagnosis the methodology it has been used to get the information the techniques: observation, semi structured interview, a questionnaire and a check list with a study population of 39 students, 1 teacher, 1 director and family parents from the secondary "Francisco Perez Lopez". This active teaching and learning strategy is a challenge for the learning manager studying a master degree, because is a compromising situation to change the learning environment in the classroom through Problem-Based Learning and other educational resources for a meaningful learning with students that can develop a knowledge to get through the society changing the learning role in the classroom as a passive agent. This study includes the evaluation instruments during the three parts of the Project, the diagnosis, strategy implementation and the outcomes.

Palabras clave en inglés: *Learning Manager, Educational Intervention Project, Problem-Based Learning (PBL).*

Introducción

La LOE (Ley Orgánica de Educación), señala la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS) como uno de los fines de la educación, que se desarrolla desde distintas áreas y a través de la consecución de las competencias básicas. Pero su integración en los centros educativos no es tan sencilla, ya que precisa de una reflexión sobre las actitudes y comportamientos implícitos y explícitos de la vida diaria de cada escuela, que debe plasmarse tanto en el proyecto de centro como en las conductas cotidianas de cada miembro de la comunidad educativa, incluyendo no sólo al profesorado, sino también al alumnado y a las familias para acercarse, en la medida de lo posible, a un modo de vida que promueva un futuro sostenible (Varela, 2013).

En razón de esto, este proyecto se realiza abordando la importancia de la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje en la Asignatura Estatal en el proceso de enseñanza en relación con la temática de Educación Ambiental, evitando ver esta como una simple serie de temáticas a cumplir en un periodo, sino que coadyuven al fomento de la cultura y la conciencia ambiental a partir del primer acercamiento se logra la formal autorización por parte del director de la escuela, para la intervención con la presente propuesta. Por lo tanto, este trabajo se realizará con un grupo de



alumnos del primer grado en la Escuela Secundaria “Francisco Pérez López”, ubicada en la colonia Petromex de Poza Rica, Veracruz, México.

La metodología del trabajo consiste de tres fases de aplicación: Diagnóstico, implementación y evaluación de los resultados del proyecto. Para elaborar el diagnóstico, se utilizaron tres técnicas de investigación, la observación, para conocer la dinámica del grupo en cuanto a la asignatura, y detectar algunas necesidades y problemáticas que pueden ser abordadas, además de la aplicación de un cuestionario a los alumnos para la obtención de datos en base a opiniones y actitudes en la asignatura, además de la elaboración de dos entrevistas semiestructuradas, una para la maestra del grupo y otra para el director de la institución.

Posteriormente en la fase de la implementación del proyecto de intervención, en el cual se describe la metodología para la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), para lograr conjuntarse con los requerimientos del programa de estudio de la Asignatura Estatal, basado en el trabajo bajo proyectos para cada uno de los bloques del programa, además de la redacción del Diario de Vida y Aprendizaje, situando el proceso en un ambiente más creativo, reflexivo e innovador para sus aprendizajes

Finalmente en la evaluación, se describen los instrumentos a utilizar para este proyecto, ya que aún se encuentra en ejecución, de los cuales, como parte de la evaluación del proyecto intervención en general, se elaborará una encuesta de opinión, en el caso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el inventario de estrategias de aprendizaje de R. Schmeck, y finalmente para el producto obtenido de la estrategia y el rendimiento de los alumnos, se hará uso de la rúbrica, listas de cotejo y el proyecto, con los alumnos que cursan la asignatura.

Marco teórico y objeto de estudio

El proyecto se fundamenta en el constructivismo de Vigotsky, ya que esta teoría promueve el desarrollo de competencias, las cuales de acuerdo al autor “va más allá de la simple memorización o aplicación de conocimientos de forma instrumental en situaciones dadas [...] implica la comprensión y transferencia de los conocimientos y situaciones de la vida real; exige, asimismo, relacionar interpretar inferir, interpolar, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias” (García, 2011).

Un tema esencial en este trabajo, es la estrategia didáctica llamada Aprendizaje Basado en Problemas, el llamado “ABP”; ante los cambios del mundo contemporáneo, el ABP en los procesos enseñanza aprendizaje se establece como un método educativo innovador que se centra en el estudiante, pero que además, promueve el desarrollo de una cultura de trabajo interpersonal-colaborativo, debido a que permite ir adquiriendo distintos roles, que ayudarán a los demás contar con información para resolver un problema en común. Se basa en el principio de plantear problemas como un punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, trabajando en pequeños grupos de alumnos y a través de la facilitación que hace el tutor se analizan y



resuelven problemas seleccionados o diseñados especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (ITESM, 2008).

La base teórica del ABP se sustenta en la Psicología cognitiva; y se vincula directamente con los siguientes fundamentos psicopedagógicos: “El ABP promueve la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, indispensables para lograr aprendizajes significativos” (relacionado con la propuesta de aprendizaje significativo de Ausubel, la cual sostiene que es muy importante lograr la suficiente movilización afectiva y volitiva del alumno para que esté dispuesto a aprender significativamente). El ABP provoca conflictos cognitivos en los estudiantes (relacionado con la propuesta de Piaget, en el sentido de lograr que el individuo entre en conflicto cognitivo que se convierta en el motor afectivo indispensable para alcanzar aprendizajes significativos a través de buscar respuestas, plantear interrogantes, investigar, descubrir, y por supuesto, aprender). De esta manera se puede vincular el ABP con la metacognición, ya que esta capacidad lleva al alumno a monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de la manera cómo se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido.

En el ABP el aprendizaje resulta fundamentalmente de la colaboración y la cooperación y el ABP permite la actualización de la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes (relacionado con la propuesta de Vigotsky que sostiene que uno de los roles fundamentales del profesor es el fomentar el diálogo entre sus estudiantes y actuar como mediador y como potenciador del aprendizaje). De esta manera el contexto en el que se da el aprendizaje, es muy importante, porque la solución del problema está estrechamente relacionada con la influencia de los pares en el proceso de aprendizaje, donde la colaboración juega un papel básico.

Es por ello que el ABP es una propuesta adecuada para trabajar conjuntamente con los aprendizajes esperados de acuerdo al Programa de estudio de secundaria del Estado, en este caso el programa de asignatura estatal, Educación Ambiental para la Sustentabilidad en Veracruz, para obtener un aprendizaje significativo mediante las diversas problemáticas propuestas para las posibles soluciones, de esta manera se obtiene un aprendizaje constructivista, basado “en la idea de que lo esencial en la enseñanza es la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje, en particular en lo que se refiere a la capacidad para resolver problemas, en el desarrollo de un pensamiento crítico y en aportar un impulso cada vez mayor al despliegue de la creatividad” (García, 2011) en la medida que los alumnos van trabajando en grupos pequeños en cada uno de los proyectos.

Como parte del resultado, la presente aplicación del proyecto de intervención ofrecerá con la estrategia de aprendizaje una reflexión más profunda en las cuestiones de temática ambiental, en donde los alumnos sean los principales actores de poder proponer alternativas de solución a la mejora del ambiente, en base a situaciones problemáticas planteadas, a partir de esto que ellos hagan conciencia de la situación ambiental, ya que el ABP es una técnica que logra: alumnos con mayor motivación, un aprendizaje más significativo, desarrollo de habilidades del pensamiento y



para el aprendizaje perdurables, posibilita mayor retención de información e integración del conocimiento, incremento de autodirección, actitud automotivada y trabajo en equipo (Solo, 2006).

La Secretaria de Educación de Veracruz (SEV), es el organismo que regula los contenidos de la asignatura estatal, quienes envían las propuestas para las temáticas a abordar dentro de este programa, en este caso la que me interesa en Educación Ambiental para la Sustentabilidad en Veracruz, el cual está basado en promover el aprendizaje significativo de los alumnos, a través del trabajo bajo proyectos e investigación de los temas que contiene, promoviendo la reflexión. Dentro de los apartados de este programa de estudio, se promueve la elaboración de escenarios, en los cuales el alumno actuará para su formación, considerando pertinente el uso del ABP, lo cual será explicado más adelante en la metodología. Además, el programa de estudios de esta asignatura pretende alcanzar una formación de alumnos con la capacidad de actuar en su entorno social dando lugar a una cultura y compromiso con el ambiente ecológico en el que se desenvuelve. Así pues, el contexto de actuación donde se lleva a cabo el proyecto de intervención es la Escuela Secundaria "Francisco Pérez López", ubicada en Poza Rica, Veracruz, México; es una de las pocas escuelas de la ciudad que imparte la asignatura "Educación Ambiental para la Sustentabilidad". La escuela cuenta con dos grupos de primer año, correspondiente al grupo A y B, pero únicamente se trabaja con el 1° B con un total de 39 alumnos, a cargo de la maestra cuyo perfil es Lic. en Trabajo Social, se imparte 3 días a la semana, durante 50 minutos por día, cabe mencionar que de los dos grupos de primero, siendo este el grupo objeto de estudio, en el cual se han detectado diferentes necesidades a partir de los instrumentos utilizados, que más adelante se describen en el apartado de los resultados.

El nuevo reto para la institución en cuanto a la asignatura, pero sobre todo del gestor, es al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas para lograr generar un aprendizaje significativo de los alumnos y la formación de una cultura ecológica, ya que este es uno de los apartados que se encuentran dentro del programa de estudios propuestos por la SEV, "se busca que identifiquen los problemas ambientales, ubiquen aquellos en que es posible solucionar o por lo menos contribuir a su prevención y mitigación, y diseñen estrategias para lograrlo, en las que se consideren el desarrollo de valores, como compromiso, equidad, respeto, cooperación y tolerancia, para que los alumnos reconozcan sus derechos y responsabilidades de participar en favor de la localidad en que viven y actúen con ética ambiental" (SEV, 2011: 15).

Metodología

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de aprendizaje con la cual se pretende lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de manera constructiva y colaborativa, al proponer soluciones de acuerdo a problemáticas planteadas que les permite analizar, reflexionar y actuar de manera consiente en los temas ambientales. Para el trabajo de esta estrategia el ABP en los procesos enseñanza aprendizaje se establece como un método educativo innovador que se



centra en el estudiante, y que además, promueve el desarrollo de una cultura de trabajo interpersonal-colaborativo, debido a que permite ir adquiriendo distintos roles, que ayudarán a los demás contar con información para resolver un problema en común. Se basa en el principio de plantear problemas como un punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, trabajando en pequeños grupos de alumnos y a través de la facilitación que hace el tutor se analizan y resuelven problemas seleccionados o diseñados especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (ITESM, 2008).

Además, con el uso del ABP se pretende unificar criterios y desarrollar un pensamiento crítico con respecto a la diversidad social y cultural en la que vivimos para lograr el diseño de actividades que generen en los alumnos el interés y el entendimiento del porqué la necesidad de una conciencia ambiental (Varela, 2013).

Finalmente, trabajar el ABP con los alumnos que cursan la asignatura, servirá para dar un giro a la práctica docente que se ha llevado a cabo hasta el momento, por lo que se pretende situar el proceso en un ambiente más creativo, reflexivo e innovador.

Otro de los puntos necesarios a mencionar, es la planificación logística, en la cual se detalla la participación de los involucrados, mismos que ya se describieron previamente. Se cuenta con el apoyo de la maestra en el aula, ella trabajará conjuntamente con el gestor del aprendizaje una vez que se esté realizando la implementación dándole a conocer las acciones que se realizarán y así determinarse, en que momento ella será la guía de la actividad o solo el apoyo mientras el gestor implementa sus estrategias.

Por otra parte, el gestor del aprendizaje realizará la planeación del proyecto, en ocasiones tendrá la dirección del grupo, como en el caso de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas, en la cual con apoyo de la maestra organizará los equipos de trabajo, para dividir el grupo de manera equitativa de acuerdo con las características y habilidades de cada uno, delimitando los tiempos establecidos para la obtención del producto final, así mismo será quien guíe durante cada una de las etapas de trabajo tomará nota de las consideraciones para mejorar la práctica docente así como las evidencias y juicios a partir de las evaluaciones con los diferentes instrumentos.

Otros participantes durante el proceso, con menos incidencia pero no menos importante, dentro la implementación es la participación del director, los padres de familia, los jefes de enseñanza y los administrativos, pues serán de apoyo durante la aplicación de las estrategias en caso de que se requieran trabajo externo al aula, ya que su inclusión va relacionada con la transversalidad que requiere la Educación Ambiental para la Sustentabilidad, debido a que se pretende que los alumnos sean quienes trabajen por sí solos, en conjunto con la guía de un tutor, en el caso de los jefes de enseñanza, se les propondrá la estrategia en una de las sesiones, según lo permita el director y quede previamente acordado.

Para disminuir los inconvenientes durante el proceso de la implementación de la estrategia, será necesario tomar en cuenta las características del grupo y tener detectado cuáles son los alumnos



según sus características de desempeño, logrando detectar los líderes del grupo, para distribuirlos en los equipos de trabajo y de esta manera ser más equitativos, previniendo los despilfarros de tiempo por problemas de disciplina, contribuyendo a mejorar las estrategias de comunicación, de organización, y el desarrollo de competencias.

Para el proceso de evaluación, utilizaré diferentes estrategias de acuerdo a las etapas del proyecto, en el seguimiento, por ejemplo, el Diario de Vida y Aprendizaje, es una actividad que permite hacer una evaluación de uno mismo en el trayecto de implementación del ABP. El Diario de Vida y Aprendizaje está conformado a partir de una serie de preguntas que estimulan la reflexión y el análisis de lo que hasta el momento han aprendido los alumnos, y se puede hacer constantemente en cada sesión, la ventaja del Diario de Vida y Aprendizaje es que en palabras del autor Hernández, “toda experiencia de vida es una experiencia de aprendizaje” (Hernández: 2007).

Es por ello que el Diario de Vida y Aprendizaje facilitará detectar el avance de los alumnos con respecto a sus aprendizajes, sus emociones, sus acciones, y sus propuestas a lo largo de proyecto de intervención, esto valora y refleja el impacto de la experiencia vivida por cada uno de los alumnos, y estar en la posibilidad de conocer de qué se dan cuenta, qué están sintiendo y qué están aprendiendo, ya que “analizar el diario de vida y aprendizaje retroactiva y recursivamente es revisar el proceso de aprendizaje y por lo tanto es descubrir el proceso de vida para seguir aprendiendo a vivir” (Hernández: 2007).

En otros casos, la valoración de las actividades la llevaré a cabo con listas de cotejo, que van a reflejar que se cumpla con los indicadores planteados en la estrategia o en la actividad que esté proponiendo, ya que las listas de cotejo a pesar de ser sencillas permiten detectar el avance o mejora de las estrategias, de acuerdo con Frola y Velásquez, ésta es una herramienta de calificación sencilla, debido a que:

“Aporta información un tanto limitada acerca de la manera en que los alumnos cubren o no los indicadores durante sus desempeños o ejecuciones. Está integrada por un listado de indicadores en el eje horizontal y en el eje vertical solamente el registro SI ó NO del cumplimiento del indicador” (Frola y Velásquez, 2011: 72).

Otro de los mecanismos de evaluación es el uso del trabajo bajo proyectos, el cual es una herramienta que permite evaluar las habilidades y conocimientos de los alumnos así como sus actitudes, lo cual se encuentra dentro del enfoque de competencias, definida como:

“Una investigación realizada por un pequeño grupo de alumnos sobre un tema de interés, su puesta en práctica implica la movilización de múltiples recursos a partir de que las personas que van a desarrollar el proyecto se ponen de acuerdo acerca de la formas más viable de llevar a cabo las acciones, y de cómo van a dar a conocer a los demás los resultados obtenidos. Por todo lo anterior esta forma de evaluación es una de las más completas.” (Frola y Velásquez, 2011: 65).

Con base a esto, el proyecto es una buena estrategia evaluativa para los aprendizajes que se espera sean generados en los estudiantes y que además es parte del programa de estudios de la



asignatura y derivada del plan de estudios de secundaria, el que los alumnos realicen trabajos bajo proyectos.

Sin embargo, el trabajar con un proyecto no implica solamente la búsqueda de información, sino que Frola y Velásquez nos mencionan que el proyecto nos permite evidenciar el desarrollo de las competencias que van alcanzando en cada proceso, a partir de las interacciones en el grupo a través de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente en el caso de la etapa de evaluación del proyecto de intervención, para valorar el producto de los alumnos que entregan a partir del ABP, el informe final y para ello de acuerdo con Sola (2006), se propone una rúbrica para evaluar los elementos que debe de contener dicho informe. La cual contiene el porcentaje de los alcances del trabajo presentado “es recomendable que las rúbricas se elaboren con la participación de los estudiantes de tal forma que sean ellos mismos quienes establezcan los rubros y en qué consiste cada uno de los grados de satisfacción” (Sola, 2006), la rúbrica está integrada a partir de 5 indicadores: definición del problema, definición de los objetivos de aprendizaje, investigación, metodología y conclusiones.

Frola y Velásquez consideran que las rúbricas son los instrumentos de evaluación más elaborados y más exactos para calificar los diseños que se basan en la evaluación por competencias, es por ello, que al estarse trabajando con este enfoque en la asignatura, es muy pertinente el diseño de las rúbricas para valorar los resultados de los alumnos, de acuerdo con los indicadores que se establezcan desde un inicio para ser consideradas dentro de la evaluación.

Ya que hasta el momento he descrito los instrumentos para valorar los aprendizajes que los estudiantes logren alcanzar, no puedo dejar pasar la evaluación de la técnica, porque retomando las palabras de Sola: “no debe ser el estudiante el único sujeto de evaluación, sino la implementación de la técnica misma”, es por ello que se hará uso del Inventario de estrategias de aprendizaje de R. Schmeck, conformado por 55 enunciados que van categorizados en cuatro factores: Procesamiento elaborativo, Procesamiento metódico, Procesamiento profundo y Retención de hechos. Este instrumento se ha realizado en otros proyectos con la estrategia de ABP para evaluar la estrategia misma. Adaptado en una Universidad de Chile, Sánchez (2004) hace uso de este inventario para lograr detectar los alcances del nivel de aprendizajes producidos por la estrategia, midiéndolos a través de cada una de las áreas anteriormente mencionadas para determinar si los alcances fueron muy altos, o muy bajos.

Resultados

Debido a que el proyecto recién culminó su etapa de diagnóstico corresponde ahora, implementar las estrategias descritas anteriormente, es por ello que los resultados obtenidos son del diagnóstico específicamente, por lo tanto, se incluye la información que se procesó a partir de: La observación al grupo, el cuestionario para los alumnos y la entrevista semiestructurada a la maestra y el director, en un periodo de cinco meses, (Febrero –Junio), durante los primeros cuatro meses, se realizó la observación del grupo, con la finalidad de conocer los criterios de desempeño, la



dinámica grupal y la forma de trabajo de la maestra, se trabajó durante este tiempo para conocer a los alumnos y a la maestra en su contexto real en sus actividades escolares diarias, tomando un registro de las observaciones. En el último mes, se diseñó un cuestionario para los alumnos teniendo como indicadores de contenido: la comunicación entre maestro alumno, estrategias de aprendizaje con las que trabajan, interés, transversalidad y aplicabilidad de la asignatura. Por otra parte, para el director y la maestra del grupo, se elaboró una entrevista semiestructurada, para conocer el perfil de cada uno, interés por la asignatura, estrategias de aprendizaje y evaluación, los cursos de formación y actualización docente en esta temática, el grado de satisfacción del alcance de los aprendizajes y la transversalidad que promueven, incluyendo el interés por la asignatura.

A través de las diferentes estrategias utilizadas para recopilar la información, que se mencionaron en el párrafo anterior, se realizó un diagnóstico en el que se detectaron las siguientes necesidades a cubrir en el grupo de intervención: Eficientar y promover la comunicación en el aula entre el maestro y los estudiantes, al igual que entre alumnos; promover una dinámica de grupo, considerando una necesaria regulación de la disciplina, la formación de equipos de trabajo con miembros reducidos, incluso, no se implementan acciones de trabajo colaborativo, partiendo de que a cada quien se le da una parte del trabajo a realizar como actividad de equipo sin equidad, además de la falta de una promoción de aplicabilidad y transversalidad a la asignatura Educación Ambiental para la Sustentabilidad a partir de lo que responden en el cuestionario los alumnos, por otra parte, la falta de discriminación para seleccionar fuentes de consulta, y finalmente, el fortalecimiento de la práctica que ejerce en su clase la maestra, para mejorar el uso de estrategias de aprendizaje más congruentes con el programa de estudio de la asignatura, y que la mayoría de los alumnos responde que la estrategia de trabajo más frecuente, es el dictado.

Conclusiones

Se requiere de estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, con tendencia a que el estudiante aprenda y sea sensibilizado sobre el cuidado del ambiente.

Los docentes deben desarrollar competencias que les permitan gestionar aprendizajes de acuerdo a las características del grupo, creando y usando materiales innovadores, en la asignatura Educación Ambiental para la Sustentabilidad, valiéndose de diferentes recursos educativos.

Con el ABP podemos llevar a cabo proyectos de educación ambiental, que permitan lograr de manera más vivencial la detección de la problemática actual con el ambiente, para sensibilizar para los involucrados en este proceso, teniendo un contacto más directo con el problema planteado, contribuyendo a su formación basada en el desarrollo de competencias.

La iniciativa de innovar en el proceso didáctico de la asignatura de Educación Ambiental para la Sustentabilidad, a partir de un diagnóstico, es para mostrar un análisis de lo que viven como experiencia de aprendizaje los alumnos durante el curso actualmente, experimentando nuevas



estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, incluyendo las actividades que se aplicarán en la implementación para complementar dicha estrategia, permitirán un aprendizaje significativo. Finalmente esta metodología representa un reto para el gestor, al promover los instrumentos de evaluación para cada etapa del proceso, debido a que se requiere de tener una nueva visión en el enfoque de una asignatura que impacta en la sociedad, fomentando una cultura de cuidado ambiental, a partir de la culturización para dar a conocer qué se ha hecho y logrado con el uso de esta estrategia de aprendizaje en Educación Ambiental para la sustentabilidad, para proponer una mejor metodología de la enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Bibliografía

- FROLA, P., VELÁSQUEZ, J. (2011). Competencias de docentes para... la evaluación cualitativa del aprendizaje. (1ª Ed.) México: Centro de investigación educativa y capacitación institucional S.C.
- GARCÍA G., E. (2011). Pedagogía constructivista y competencias: lo que los maestros necesitan saber. (2da ed.) México: Trillas.
- HERNÁNDEZ R., R. (2007), (2013, Diciembre). Diario de vida y aprendizaje. Trabajo presentado en el Seminario realizado en la Universidad Veracruzana, Veracruz, México
- ITESM (2008). Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica, en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. [Fecha de consulta: 3 de Diciembre de 2013].
- SÁNCHEZ S., I. R., RAMIS, F. J. Aprendizaje Significativo Basado En Problemas, Horizontes Educativos [en línea] 2004, (Sin mes): [Fecha de consulta: 19 de Marzo de 2014]. (Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917171011>> ISSN 0717-2141 (cita tomada de la página del repositorio.
- Leff, E. (2010). Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. (3ra. ed.) PNUMA)
- SEV (Secretaría de Educación de Veracruz). (2011). Programa de Estudios Asignatura Estatal Educación Ambiental para la Sustentabilidad en Veracruz. México.
- SOLA A., C. (2006). Aprendizaje Basado en Problemas de la teoría a la práctica ITESM. (1ra ed.) México: Trillas.



Políticas educativas de inclusión social y equidad educativa en el Estado de Tamaulipas, México.

Education policies for social inclusion and equity in education in the state of Tamaulipas, Mexico

Ávila Sánchez, Rocío Jazmín. *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*; Anzaldúa Nájera, Blanca. *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*; Casas Cárdenas, Ernesto. *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*. **

* Datos de contacto: +528341548094 | ravila@cretam.edu.mx

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las políticas sectoriales implementadas, a través de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación en Tamaulipas orientadas a disminuir la deserción escolar e incrementar el logro educativo, en la educación primaria que se imparte en las escuelas públicas del estado de Tamaulipas, en México.

En ese marco se abordan como variables de análisis: las condiciones contextuales locales, las políticas públicas enfocadas en disminuir la exclusión y mejorar el logro educativo. Como premisas fundamentales sostenemos que para el análisis del sistema educativo en el nivel básico, no basta con examinar la asignación presupuestal destinada a implementar políticas públicas para el sector educativo, elaboradas por la administración central; en tanto el diagnóstico sobre el desempeño educativo requiere identificar las causas que condicionan su estancamiento, buscando orientar las acciones a las comunidades vulnerables.

Palabras clave: *Equidad educativa, Inclusión Social, Educación primaria*

Resumen en inglés

This working paper analyzes the sectorial policies implemented through the Ministry of Education and the Ministry of Education in Tamaulipas with aimed at reducing dropout and increasing educational level in primary education provided in public schools allocated in Tamaulipas state, Mexico.

We analyze variables like: contextual conditions and public policies aimed at reducing social exclusion and improve educational level. We argue that the fundamental premises for the analysis of the education system at the basic level, and diagnosis on educational performance require identifying the causes that determine its stagnation, seeking to guide actions to vulnerable communities.

Palabras clave en inglés: *Educational equity, Social inclusion, Primary education*



Introducción

Las cifras sobre pobreza y exclusión en México alertan sobre el incremento en el número de habitantes en situación de vulnerabilidad; en promedio el porcentaje de personas en pobreza es de 45.5 por ciento de la población total, pero entre personas hablantes de lenguas indígenas asciende a 76.8 por ciento; en tanto la población en edad escolar mantienen valores de 53.8 por ciento. En otro aspecto similar, el de la vulnerabilidad por carencia de acceso a la alimentación: el promedio nacional es de 23.3 por ciento; elevándose entre la población rural a 30.9 por ciento y hasta 31.2 por ciento en personas con algún tipo de discapacidad. (Imagen 1)

Estos datos, además de ilustrar que la pobreza sigue siendo un problema nacional y que la desigualdad y la exclusión avanzan, cuestiona la eficacia de las políticas públicas implementadas en los últimos años para garantizar un mínimo de satisfactores para la población nacional.

En materia educativa, la discriminación¹ sigue siendo uno de los principales obstáculos que existen en México, dificultando eliminar la pobreza y, sobre todo, frenando el desarrollo de la nación en su conjunto. En este sentido se han implementado distintas políticas educativas que buscan, a través de programas compensatorios, disminuir la marginación y la polarización en el ámbito escolar, de ellos analizaremos tres programas; Logro educativo, Educación migrante y Escuela segura.

¹ El reporte sobre la Discriminación en México, 2012: "considera como acto discriminatorio todo proceso, mecánica, contexto, institución, discurso o norma dispuestos injusta, asimétrica y sistemáticamente para excluir, limitar o despojar a las personas de su dignidad, su autonomía, sus derechos o los bienes obtenidos por el esfuerzo común, por motivos relacionados con uno o varios estigmas o marcadores sociales."

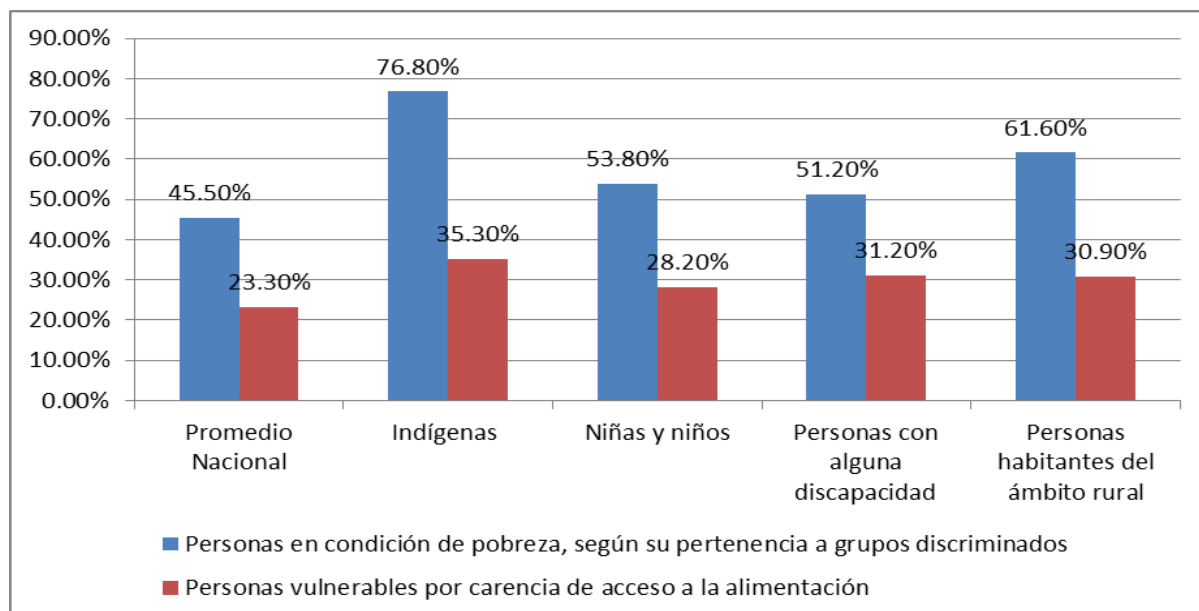


Imagen 1. Pobreza en grupos vulnerables

Fuente: Elaboración propia con base en los indicadores publicados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Coneval. 2013.

Marco teórico y objeto de estudio

Políticas educativas de inclusión

La medición multidimensional de la pobreza, construida por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Social (Coneval), brinda elementos que nos permiten asumir que persiste la discriminación en contra de ciertos grupos de población: quienes viven con algún tipo de discapacidad, son parte de comunidades indígenas y poblaciones rurales; así como en contra de las niñas, niños y adolescentes. Con base en estos resultados se han implementado programas compensatorios destinados a disminuir la brecha entre los alumnos que habitan en comunidades con alto grado de marginación y los que se ubican en zonas consideradas de baja marginación.

1 Políticas sectoriales en materia de educación en Tamaulipas

Por políticas sectoriales en educación nos referimos a las acciones del Estado con relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social, en términos sustantivos, del modo a través del cual se resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos. (Imen: 2008). En términos jurídicos, éstas se plasman en la legislación y se concretan a través de programas específicos que establecen los objetivos, las metas y los procedimientos necesarios para alcanzarlos.



1.1. Programas de inclusión y equidad orientados a la educación.

Como consecuencia de la organización política en México, en el estado de Tamaulipas confluyen acciones implementadas por el gobierno federal, el estatal y el municipal, quienes desde su competencia establecen programas que buscan elevar las condiciones en los ambientes de aprendizaje para impactar favorablemente en el logro educativo en su más amplia acepción. Hemos elegido los tres programas que a continuación se detallan, debido a que todos cuentan con financiamiento federal y responden a problemáticas de la entidad, por lo que permiten realizar un análisis comparado.

Tabla 1. Programas sectoriales implementados en Tamaulipas para buscar la inclusión social y la equidad educativa

Programa	Objetivo
Mejora del logro educativo	Mejorar el logro educativo de los centros de trabajo en los que el cincuenta por ciento o más de su matrícula obtienen el nivel de insuficiente en pruebas estandarizadas nacionales, enriqueciendo la gestión educativa estratégica a partir de la formación de redes de tutoría personalizadas.
Binacional de educación migrante	Garantiza la continuidad de los estudios de los niños, niñas y jóvenes que transitan entre los sistemas escolares mediante el uso del documento de transferencia, asegurándoles el acceso a los servicios de educación básica, además de propiciar una experiencia formativa en los maestros mexicanos y estadounidenses que permitan establecer programas de colaboración educativa que enriquezcan el rendimiento escolar de los niños y jóvenes migrantes.
Escuela segura	Contribuir a mejorar la formación integral de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica, mediante la gestión de ambientes escolares seguros.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública.

Metodología

El siguiente documento de trabajo es el resultado de una investigación exploratoria realizada en los 43 municipios del estado de Tamaulipas. El universo de estudio son las 2273 escuelas primarias generales del estado y en ellas se analiza la implementación de los programas: Mejora del logro educativo, educación para niñas y niños migrantes y escuela segura, los cuales desde distintas perspectivas tienen como objetivo favorecer la inclusión social y la equidad educativa.

El objetivo es observar si la implementación de estos tres programas se ha realizado con base en las necesidades específicas de cada región, dando prioridad a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, para ello se ha dividido el estado en cinco zonas de acuerdo a su grado de marginación: Muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo; asimismo se analiza la correlación entre grado de marginación y logro educativo.



Resultados

2 Implementación, cobertura y resultados

Los programas implementados en Tamaulipas se diseñaron con el objetivo de tener cobertura estatal; para agosto de 2013 se observa que el programa: mejora del logro educativo se ha implementado en un total de 339 escuelas, el binacional de educación migrante en 92 y el de escuela segura en 1395.

Estos programas surgen con el objetivo de disminuir la brecha entre los alumnos menos favorecidos con aquellos que cuentan con las mejores condiciones de vida, sin embargo un análisis de la implementación de estos programas en la geografía del estado, muestra que en las escuelas con alta tasa de marginación se han desarrollado menos programas que en el resto. (Imagen 2)²

Como consecuencia de la aplicación de más programas en zonas desarrolladas se corre el riesgo de ampliar la brecha entre los alumnos y la población en general, objetivo contrario al plasmado en el diseño.

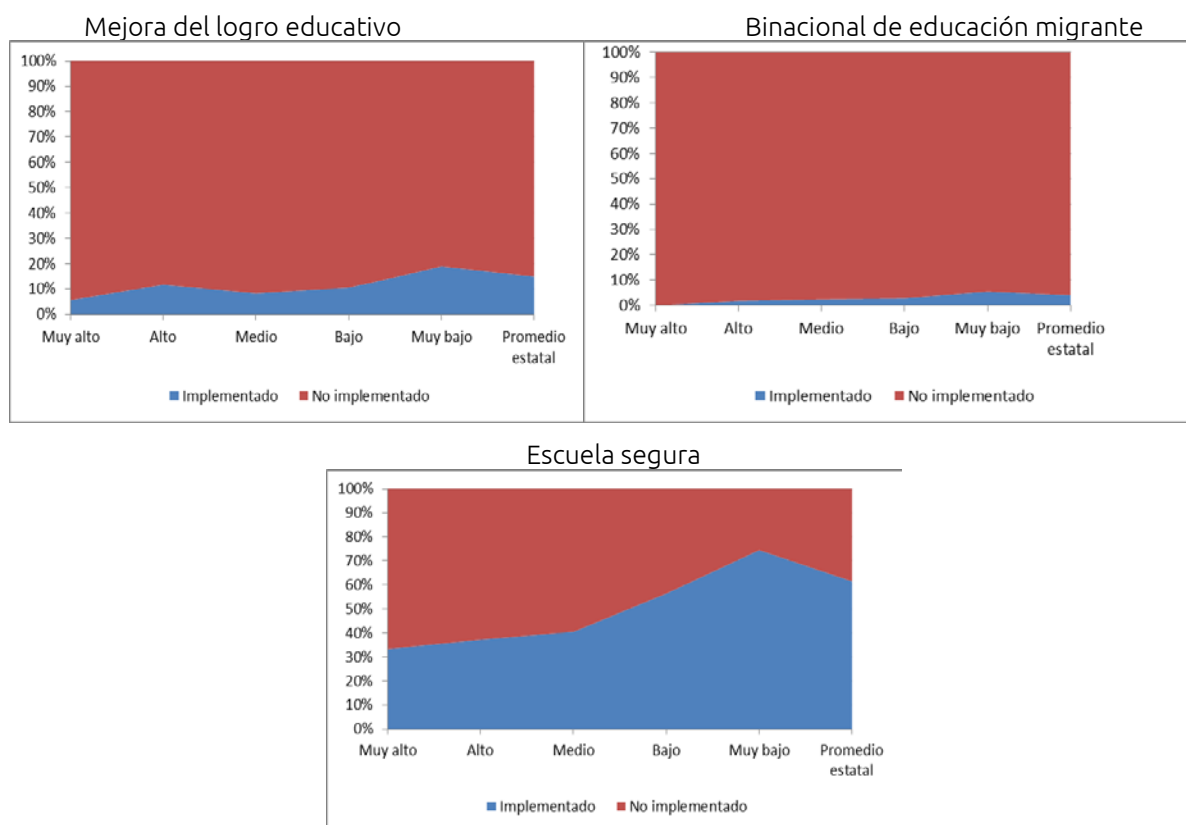


Imagen 2. Programas implementados en las distintas zonas del estado
 Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública.

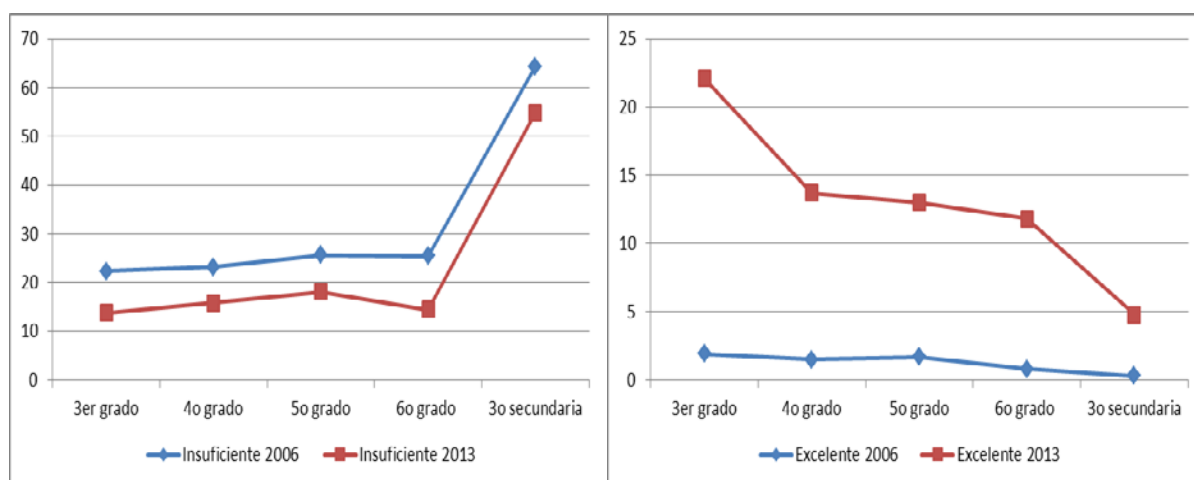
² Para este análisis hemos utilizado los valores por escuela obtenidos de la base de datos del Cemabe-Inegi (Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial- Instituto Nacional de Estadística y Geografía).



2.1. Grado escolar y logro educativo en Tamaulipas

Los resultados de las evaluaciones sobre logro educativo en Tamaulipas no son halagüeños, ya que si bien en un comparado entre los resultados obtenidos en 2006 y 2013 se observa que en las áreas de matemáticas y español ha existido un incremento significativo en el número de alumnos evaluados como excelentes y un descenso considerable en los alumnos calificados como insuficientes, un estudio diacrónico muestra que conforme avanza el grado escolar de los alumnos, disminuye el logro educativo. (Imagen 3)

Matemáticas



Español

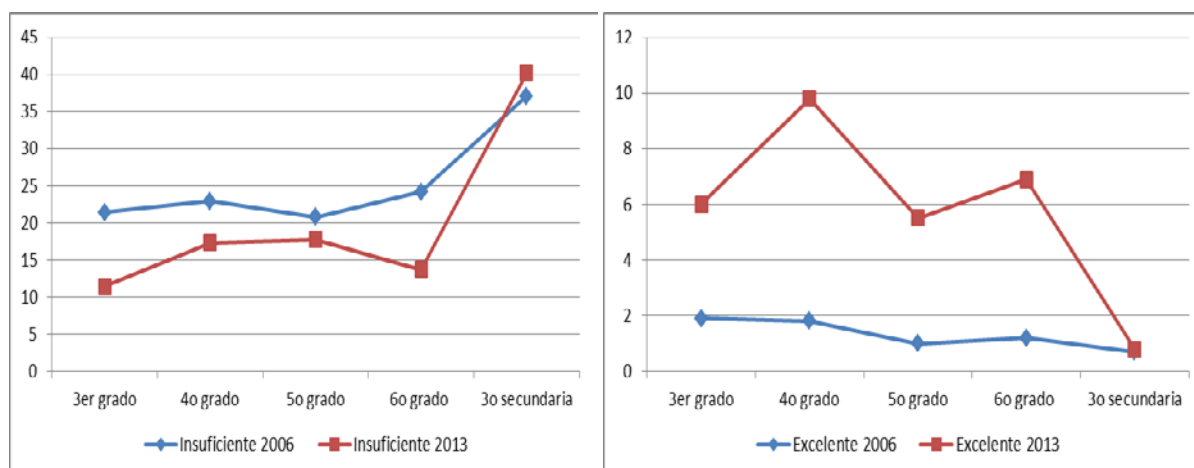


Imagen 3. Logro educativo en matemáticas

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública.

2.2. Implementación de programas y logro académico

A nivel nacional, se ha detectado, desde hace más de tres décadas, que existe cierto sesgo a favor de los colectivos con mejores indicadores socio-económicos en el sistema educativo. Pese a la



implementación de programas que buscan disminuir la inequidad en la educación ésta persiste (Alcántara 2008) y se observa, incluso el incremento en algunas entidades, como Tamaulipas.

Los programas de inclusión social y equidad educativa implementados en los municipios ubicados en el polo de alta marginación son significativamente menores que los desarrollados en zonas de baja marginación, donde más del 30 por ciento de la población tiene condiciones favorables; o en los polarizados, en donde al menos 30 por ciento de la población que vive en condiciones favorables convive con población en pobreza.

Estos datos ponen en entredicho el objetivo fundamental de las políticas educativas implementadas desde la Secretaría de Educación, en lo federal y en lo estatal, para abatir el rezago educativo y estrechar la brecha entre los alumnos del estado de Tamaulipas.

Tabla 2. Logro educativo en municipios según su grado de polarización

Resultados enlace					
Categoría	Municipios	Asig - Español	(%)	Asig - Matemáticas	(%)
	CINCO				
POLARIZADO	TOTAL	9831 = 1966.2	61.44%	10341 =2068.2	64.63%
	TRES				
POLO DE ALTA MARGINACIÓN	TOTAL	5626 = 1875.3	58.60%	6016 = 2005.3	62.66%
	17				
POLO DE BAJA MARGINACIÓN	TOTAL	36558 = 2150.47	67.20%	38223 = 2248.41	70.26%

Fuente: Elaboración propia con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014).

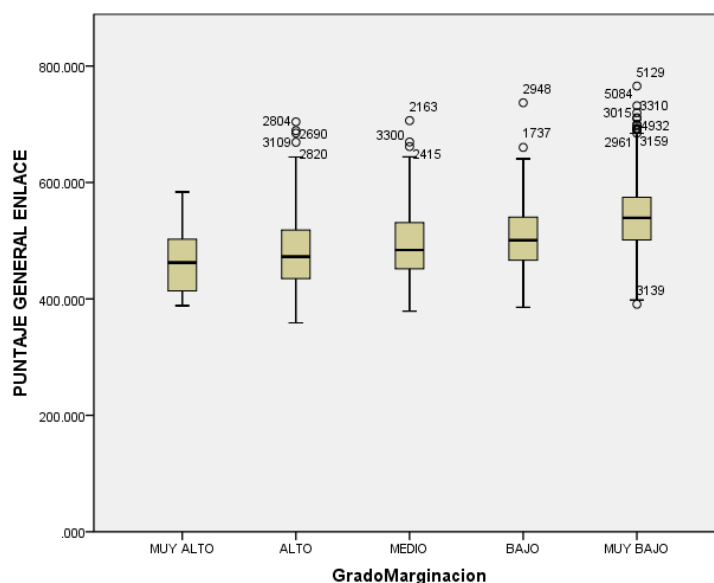


Imagen 4. Logro educativo y grado de marginación

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública.

Conclusiones

La evidencia empírica ilustra que los programas diseñados para disminuir la brecha entre los alumnos con mejores condiciones socio-económicas y los que viven en condiciones de alta marginación, no necesariamente se están implementando en las comunidades que así lo requieren; asimismo se ha observado una correlación inversa entre el grado de marginación y los resultados en la prueba Enlace, con lo cual podemos afirmar que a mayor grado de marginación menor es el logro educativo de los alumnos.

En cuanto al grado escolar se muestra una disminución notable en el logro educativo conforme los alumnos avanzan de nivel; siendo el cambio del nivel primaria a secundaria el más significativo. En este sentido resulta pertinente ahondar en la evaluación de los programas compensatorios, estableciendo metas que vinculen los objetivos con variables como pertinencia, eficiencia, eficacia.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, Armando (2008). "Políticas educativas y neoliberalismo en México" en: *Revista Iberoamericana de Educación*. No 48 pp. 147-165. Organización de Estados Iberoamericanos.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (s/f), recuperado el 2 de octubre del 2014, de http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Cohesion_Social.aspx.



DIRECCIÓN GENERAL DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN, INFORMACIÓN Y ANÁLISIS, SECRETARÍA GENERAL; SECRETARÍA DE SERVICIOS PARLAMENTARIOS (2005), Recuperado el 2 de Octubre del 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/otras/pnd/59.htm>.

IMEN, Pablo (2008). "Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación", en *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, 401-432.

RIZVI, Fazal y Bob LINGARD (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: Colección editorial del gobierno del cambio, Fondo de Cultura Económica.

**Colaboradores:, Juan Carlos Elizondo Leal, Ezra Federico Parra González y Blanca Inguanzo Arias.
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa



¿Cómo podemos aumentar los espacios de participación y voz de los alumnos?. Análisis de dos proyectos de investigación en dos países: España y Reino Unido.

How can we increase the opportunities for participation spaces and students' voice?.
Analysis of two research projects in two countries: Spain and UK.

Ceballos López, Noelia*. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: noelia.ceballos@unican.es

Resumen

Esta comunicación se enmarca en el movimiento de Voz del alumnado cuyas experiencias buscan promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones en cualquier aspecto de la vida escolar prestando especial atención a aquellos que por razones de género, edad, capacidad o etnia han sido tradicionalmente silenciados (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Por tanto, se persigue construir escuelas más inclusivas configuradas como espacios de democracia radical (Fielding, 2012) que den la bienvenida a todos los alumnos sin excepción (Sapon Shevin, 99) y donde todos los alumnos puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse. En definitiva, las iniciativas de voz del alumnado buscan construir escuelas donde los alumnos son consideradas como voces autorizadas en los procesos educativos, de transformación y mejora docente (Susinos, 2009).

Presento el análisis de dos proyectos de investigación, uno un proyecto I+D+I que dirige Teresa Susinos en España, el otro, un proyecto europeo coordinado por Kiki Messiou que tienen en común el propósito de aumentar los espacios de participación de los alumnos. En concreto, compararemos los procesos y etapas que las experiencias desarrolladas en ambos proyectos han desarrollado, con el fin de extraer algunas conclusiones que aporten ideas-motor a los docentes sobre cómo ampliar los espacios de participación de los alumnos más allá de las etapas seguidas.

Palabras clave: *Voz del alumnado, educación inclusiva, proyectos de investigación, experiencias*

Resumen en inglés

This communication is framed in the student voice movement whose experiences seek to promote student participation in decision making in all aspects of school life, with particular attention to those who based on gender, age, ability or ethnicity have been traditionally silenced (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Therefore, the purpose is to build more inclusive schools configured as spaces of radical democracy (Fielding, 2012) that welcome all students without exception (Sapon Shevin, 99) and where all students can feel safe to think, speak or displayed. Ultimately, the student voice initiatives seek to build schools



where students are regarded as authoritative voices in the educational processes of transformation and improving teaching (Susinos, 2009).

I present the analysis of two research projects, one an I + D + I project directed Teresa Susinos in Spain, the other a European project coordinated by Kiki Messiou, which have in common the purpose of increasing student participation spaces. Specifically, we compare the processes and stages of experiences in both projects have been developed in order to draw some conclusions that motor-ideas for teachers on how to increase opportunities for student participation beyond the steps followed.

Palabras clave en inglés: *student voice, experiences, inclusive school, research projects*

Introducción

Las experiencias que bajo el término voz del alumnado se han venido desarrollando en los últimos años son de naturaleza y desarrollo diferente. En esta comunicación, me propongo analizar las similitudes y diferencias de dos proyectos de investigación, uno de ámbito nacional I+D+I que dirige Teresa Susinos¹ en España, el otro, un proyecto europeo² coordinado por Kiki Messiou², que tienen como objeto de estudio el desarrollo de experiencias de voz del alumnado. El objeto último es comparar los procesos y etapas que las experiencias desarrolladas en ambos proyectos, con el fin de extraer algunas conclusiones que aporten ideas-motor a los docentes sobre cómo ampliar los espacios de participación de los alumnos más allá de los aspectos locales de cada proyecto, así como reflexionar sobre algunas de las ideas que se desprenden sobre el concepto de voz del alumno en estos proyectos.

Marco teórico y objeto de estudio

En los últimos tiempos, hay una reivindicación social común de fortalecimiento de la democracia. Es decir, los ciudadanos piden mayores espacios de participación en la toma de decisiones. En este contexto, la escuela tiene un papel central, no únicamente, como el lugar de aprendizaje de la democracia, sino también como espacio de democracia vivida. Para ello, se han puesto en marcha diferentes movimientos entre los que encontramos la Voz del Alumnado (Student's voice), un concepto que aglutina experiencias de diferente naturaleza y objeto pero cuyo elemento común es el interés por promover la participación de todos los alumnos en la toma de decisiones de los aspectos nucleares de la vida escolar. En definitiva, se persigue construir escuelas configuradas como espacios de democracia radical (Fielding y Moss, 2012) donde todos los alumnos puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse prestando especial atención a aquellos que por

¹ Proyecto de investigación de I+D+I: "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (Directora: Teresa Susinos. EDU2011-29928- C03-03).

² Comenius Multilateral Project: "Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development", tres países: Portugal, España and Reino Unido. (2011-2014).



razones de género, edad, capacidad o etnia han sido tradicionalmente silenciados (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

En definitiva, las iniciativas de voz del alumnado buscan construir escuelas donde los alumnos son consideradas como voces autorizadas en los procesos educativos, de transformación y mejora docente (Susinos, 2009). Este proceso de democratizar las escuelas debe responder a cada contexto y a los agentes que en él conviven (Fielding & Macgregor, 2005) pero siempre conservando las ideas motor que hacen de este movimiento un proceso de democratización deliberativa a las escuelas. Por ello, siempre deberemos preguntarnos: ¿qué tipo de prácticas de voz del alumnado estamos promoviendo? Y si ¿quizás nos movemos entre la manipulación y la participación simbólica (Hart, 1992; Fielding, 2005, 2011)? De este modo, podremos reflexionar sobre a quienes se les niega la posibilidad de tener voz, las diferencias de poder existentes en las escuelas y la desigualdad entre quienes pueden decidir y quienes no con el objetivo último de darnos cuenta de las barreras que las estructuras, procesos y prácticas curriculares suponen en el desarrollo de prácticas de voz del alumnado (Susinos, 2009). Esta propuesta pasa por crear escuelas donde se desarrolle una cultura de encuentro (Santos Guerra, 2002), los adultos comprendan la voz del alumnado como un medio de renovación institucional (Fielding, 2011) que llevará a cuestionarse su rol, las relaciones de poder, la organización del centro, los ámbitos, estructuras y medios de participación, y que sitúa el diálogo y la toma de decisión compartida en el centro de la vida escolar.

Metodología

Al encontrarnos en un primer momento del análisis crítico de estos proyectos, se han utilizado los documentos que los propios investigadores han generado en forma de reportes de investigación, artículos y/o comunicaciones a congresos.

Del mismo modo, con el fin de poder organizar los datos de los que se dispone se han definido cuatro categorías/ejes de análisis (Tabla 1): objeto de la voz del alumnado; la relación entre los investigadores y los centros educativos; el proceso desarrollado en la experiencia; y el nivel educativo de los centros que participan.

Tabla 1. Descripción de las categorías/ejes de análisis

Categoría / eje de análisis	Descripción
Objeto de la voz del alumnado	Ideas, reflexiones, ejemplos relativos a los aspectos sobre los que versan las experiencias
La relación investigadores-docentes	Ideas, reflexiones y ejemplos sobre las relaciones, interacciones y roles de los docentes y los investigadores
Proceso desarrollado en la experiencia	Ideas, reflexiones y ejemplos en relación a las estrategias, fases y/o momentos de la experiencia
Centros que participan.	Ideas, reflexiones y ejemplos sobre el tipo de centro y niveles educativos de las experiencias



La idea es organizar los datos a través de dichas categorías sin perder la esencia de los discursos (Tójar, 2006).

Resultados

Del proceso de análisis surgido tras la categorización de los documentos, surgen los principales resultados que, respondiendo a las categorías de análisis, se organizan sobre estos cuatro temas: objeto del proyecto; relación entre el equipo de investigación y el equipo docente; el proceso de desarrollo; el nivel educativo de los centros implicados.

Aunque ambas investigaciones tienen un propósito común, poseen diferencias significativas cuyo análisis nos aporta los siguientes resultados: como las que a continuación se recogen:

- Una de las principales diferencias entre ambos proyectos está relacionada con el nivel educativo en el que se desarrollan las experiencias. Mientras en el proyecto europeo se circunscribe a los centros de educación secundaria obligatoria en el proyecto nacional se han desarrollado en todos los niveles educativos: desde el primer ciclo de infantil, segundo ciclo, primaria y/o educación secundaria, incluido lo que denominados “vías de segunda oportunidad” como los PCPI.
- Otro aspecto sobre el que se aprecia una diferencia destacable es acerca el objeto de mejora sobre el que incide la voz del alumnado. En el proyecto europeo los investigadores han optado por mejorar las lecciones educativas mientras que en el caso del proyecto nacional el objeto de mejora es decidido por los alumnos y los docentes del centro educativo.
- Un aspecto común de ambos proyectos, es que las experiencias se inician con la formación de un equipo de trabajo conformado por miembros del centro educativo e investigadores, un equipo donde, aunque debido al rol de cada uno hay funciones diferenciadas, las decisiones son consensuadas y dialogadas.
- Así mismo, encontramos que en ambos proyectos se desarrollan con momentos denominados con diferentes términos pero poseen en común los siguientes rasgos:
 - Ambos entienden como momentos de vital importancia para el desarrollo de la propuesta la creación de un espacio inicial que permita al equipo de docentes e investigadores compartir significados y comenzar a diseñar los primeros pasos del proceso.
 - Tras este, hay un momento de consulta al alumnado, de escuchar su voz. Este consiste en crear el espacio, con las estrategias más adecuadas, para escuchar la voz de todos los alumnos, así como para que éstos deliberen sobre el objeto de mejora y hagan propuestas.
 - Un tercer momento, en el que se desarrolla el plan de mejora y/o se desarrolla la lección que ha resultado de la consulta. Es el momento en el que los alumnos llevan a cabo investigaciones en relación con el objetivo de proponer, diseñar y llevar a cabo algunas de sus propuestas de cambio.



- Un último momento, de análisis y evaluación del proceso así como de los cambios generados y sus implicaciones futuras.

A continuación, presentamos la siguiente tabla (Tabla 2) con el objeto de sintetizar estos resultados:

Tabla 2. Tabla comparativa entre ambos proyectos

Aspectos objeto de comparación	Proyecto I+D+i	Proyecto Europeo
Objeto	Promover el aumento del protagonismo de los jóvenes en los centros educativos y el desarrollo de comunidades educativas democráticas bajo los principios teóricos del movimiento de la voz del alumnado.	Es desarrollar y evaluar estrategias y materiales de de formación docente para atender la diversidad en las lecciones desde la voz de los alumnos como medio de mejora
Relación investigadores-centros educativos	Equipo mixto de trabajo	Proyecto de investigación basado en la acción colaborativa: equal partners.
Proceso de desarrollo de la experiencia	Un ciclo: 1 Entrada al escenario 2 Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación 3 Consulta al alumnado 4 Diseño y desarrollo del proyecto de mejora 5 Evaluación del proyecto	Dos ciclos: Primero: 1 Formar un grupo de trabajo; 2. Analizar la diversidad en la escuela; 3. Recoger las opiniones de los estudiantes; 4. Diseñar la lección; 5. Desarrollar la lección; 6. Entrevista a los alumnos; 7 Identificar implicaciones. Segundo: 1. Formar; 2. Discutir la diversidad, el aprendizaje y la enseñanza; 3. Planificar, enseñar y analizar las lecciones; y 4 Identificar implicaciones para la práctica futura.
Centros educativos con los que trabaja y/o propone trabajar	9 centros con experiencias que abarcan todas las etapas educativas: primer y segundo ciclo de educación infantil; educación primaria; educación secundaria obligatoria; PCPI; Programas de diversificación	8 Escuelas secundarias en tres países: España, Portugal y Reino Unido.

Conclusiones

Como queda constancia en este primer acercamiento a ambos proyectos, nos muestra como las iniciativas que bajo el término voz del alumnado se encuentran son configuradas como



experiencias complejas e idiosincráticas (Fielding y McGregor, 2005) haciendo que difieran entre sí en su foco o proceso atendiendo a las necesidades y características de cada contexto, de cada escuela. Por ello, dejar que el objeto de mejora sea decidido por los alumnos y los docentes del centro educativo se convierte en una práctica que camina en mayor medida hacia la democracia vivida que delimitar el mismo de antemano por los docentes. Si bien es cierto, que dejar la propuesta abierta supone correr el riesgo de que la participación de los alumnos se centre en aspectos secundarios, que si bien son importantes en la vida escolar, no afectan a los aspectos nucleares de la misma. Pero, así mismo, los procesos de mejora que poseen mayores cuotas de éxito y de cambio de la cultura escolar son aquellas que surgen de las necesidades sentidas por los miembros de la escuela. Que sean los propios agentes implicados quienes reflexionen sobre su realidad y prioricen qué aspectos quieren modificar inicialmente es un aspecto que favorece el desarrollo de procesos de democracia vivida, sin embargo, debemos estar atentos a que esta amplitud no se convierta en una barrera para cambiar aspectos básicos y centrales como el currículum. Las experiencias deben buscar ampliar los espacios de participación y profundizar en los cambios hacia aspectos más profundos de la cultura escolar como el currículum, la metodologías, la gestión y organización del centro, la mejora docente, etc. (Susinos y Ceballos, 2012)

Del mismo modo, es importante destacar que las experiencias de voz del alumnado se caracterizan por defender el derecho a tomar parte en los procesos de diálogo y toma de decisiones sobre los aspectos fundamentales de la vida de todos los alumnos sin excepción, sin que criterios relacionados con el género, la clase social, la capacidad o la edad sirvan de como medio de exclusión (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Si bien es cierto que las experiencias de voz del alumnado en cada edad posee una particularidad propia, el reto consiste en encontrar los formatos y estrategias que permitan escuchar la voz de todos los alumnos independientemente de su edad, no reservando este derecho a aquellos alumnos ligados a niveles educativos superiores.

Así mismo, al igual que queda reflejado en los resultados de esta comunicación, cada experiencia debe elegir su propio proceso de desarrollo pero teniendo como elementos común la creación de un espacio de consulta y deliberación donde el dialogo y la toma de decisiones conjunta posea un papel central. Es este punto donde se hace necesario destacar que las diferentes estrategias y procesos de toma de decisiones que se ponen en marcha deben de recoger la voz de todos los alumnos sin excepción, lo cual supone un reto para los docentes que deben repensar sobre los espacios actuales de participación y construir nuevos desde criterios de inclusión educativa.

Por último, debemos señalar que si bien en ambos casos hemos analizado proyectos de investigación, en ellos, como surge en los resultados, los investigadores adoptan un posicionamiento ético de gran valor en la investigación, donde se pretende evitar el riesgo de que el investigador silencie los puntos de vista de los miembros de las escuelas (Susinos, 2009). De este modo, el investigador



abandona el papel de experto externo que conoce qué hay que hacer para situarse como compañero crítico de viaje y cimentándose sobre una relación de colaboración, similar a la situación de coinvestigadores (Susinos y Rodríguez, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro, 2012)

Bibliografía

- FIELDING, M Y MCGREGOR, J. (2005). Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance? *Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice*. Montreal, April 2005.
- FIELDING, M (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- HART, R. (1992) *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- MESSIOU , K. (2012) *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. GB: Routledge
- SUSINOS, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 119-136
- SUSINOS RADA, T. Y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70 (25,1). pp 15-30
- SUSINOS, T., ROJAS, S., LAZARO, S (2011) La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 5 Num. 2.
- SUSINOS, T. Y CEBALLOS, N. (2012) Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44
- TÓJAR, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla



Oportunidades y sentido de la participación desde la infancia. Una mirada desde lo micro

Opportunities and sense of participation from childhood. A view from the micro context

Molina Fernández, Elvira*. *CEIP León Solá, Melilla;*
Villena Higuera, José Luis. *Universidad de Granada, Campus de Melilla*

* Datos de contacto: +952683903 | emf@ugr.es

Resumen

La infancia ha sido construida por muchas personas adultas en base a pensamientos sobre los niños y las niñas como personas en barbecho o aún por hacer. Estos discursos han servido de base para justificar las limitaciones impuestas a los niños y a las niñas en los procesos de participación en general y en los centros educativos en particular. A partir de esta idea ofrecemos una mirada a un contexto escolar concreto en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil desde el que atenderemos a los contextos más particulares, los micro, en los que cada maestra y maestro tiene un importante papel para tomar decisiones que afectan a la infancia escolarizada. Estos contextos nos servirán para pensar sobre las capacidades que nos expresa la infancia y que son potencialmente deseables en contextos participativos. Después plantearemos oportunidades reales de participación que se producen en estos contextos concretos, frente a las demandas que el alumnado nos hace. Del mismo modo que reflexionaremos sobre el sentido para la participación que tienen.

Palabras clave: *infancia, participación, escuela*

Resumen en inglés

Adults often consider children as "individuals unfinished". These speeches justifying limitations on participatory processes of childhood. These ideas will be reviewed in the following text. We will focus on a particular context and in the second cycle of primary education. We will look at the micro-contexts that are in that teachers have an important role as facilitators of student participation. We'll think about every opportunity when children show us their capabilities to participate, so we take then the sense of real engagement opportunities and demands.

Palabras clave en inglés: *Children, participation, school.*

Introducción

La forma tradicional de conocer la infancia se ha caracterizado por la negación de las personas adultas; el desarrollo de culturas sociales adultistas (Cussiánovich y Márquez, 2002) o la consideración de su inmadurez como justificación de su no participación.



A continuación reflexionaremos sobre los procesos de participación en las aulas de Educación Infantil atendiendo a los procesos más micro, cotidianos, y que aunque pueden pasar desapercibidos, los consideramos una base importante para la construcción de una participación transformadora. Para ello, recurrimos a las expresiones y experiencias de los niños y niñas en el contexto particular de una escuela en el segundo ciclo de Educación Infantil, en el marco de una investigación más amplia sobre la construcción de la infancia escolarizada.

Formarse participando

La Convención sobre los Derechos del Niño suscrita el 20 de noviembre de 1989, supuso un importante empuje a los movimientos de visibilización de los derechos de la infancia. Aunque la Convención no reconoce la participación como un derecho de forma clara, sí hace referencia al deber de los Estados de garantizar las condiciones para que se formen un juicio propio, puedan expresar su opinión libremente sobre asuntos que les afecten, tengan libertad de expresión, de información, de pensamiento o de asociación.

Además del reto que supone para la participación de la infancia del silencio al respecto en la Convención sobre los Derechos del Niño, debemos sumar la variopinta interpretación del significado de la palabra “participar”. Desde el inocuo significado “tomar parte en algo” que recoge la Real Academia de Lengua, hasta interpretaciones como la de Alejandro Cusiánovich y Ana Márquez (2002) con la que diferencian la simple participación como ejecución, de la Participación Protagónica, activa, ejercida como derecho, como ejercicio de poder y como acción social, como la posibilidad de ser y de ser reconocido socialmente. En este sentido, Roger Hart (1992) ofrece una graduación de los niveles posibles de participación de la niñez en las organizaciones. La visión de la participación es representada por Hart a modo de escalera de 8 peldaños, donde los 3 primeros supondrían una falsa participación, mientras que los restantes constituyen progresos en cuanto al nivel de participación de los actores.



Imagen 1. Adaptación de la Escalera de Participación de Roger Hart



La complejidad del concepto está a la altura de su práctica, por ello resulta inocente pensar que un rango de edad o el mero hecho de pertenecer a una sociedad democrática es suficiente para participar como ciudadanía crítica. La necesidad de formar en la participación es recogida por quienes abordan esta temática. «La participación es un principio, una práctica y un proceso; por ello, la formación hacia la participación como concreción de protagonismo deviene una necesidad y una urgencia» (Cussiánovich y Márquez, 2002, p. 57). También Hart reconoce esta necesidad cuando expone que «it is important that all young people have the opportunity to learn to participate in programmes which directly affect their lives» (p. 6).

De lo que soy capaz para participar

Durante la escolarización, los sujetos infantiles, pero también el resto de miembros de la comunidad educativa, acumulan experiencias relacionadas con la participación que influirán en la forma de entenderla, de construirla y por supuesto de afrontarla. La experiencia previa de las niñas y de los niños, así como sus expresiones más auténticas se verán entonces respaldadas o no por la institución, a través de mecanismos formales e informales. Se trata de situaciones y experiencias racionales y emocionales propiciadas por las estructuras escolares, que determinarán nuestras acciones futuras, a la vez que podrán asimilar nuestras comprensiones del contexto. La cultura escolar (Pérez Gómez, 2004) actúa entonces como un habitus (Bourdieu, 2007) cuya estructura es también “estructurante”.

Las posibilidades de participación en la escuela no sólo pueden encontrarse en los acontecimientos más importantes de la toma de decisiones o en las estructuras más representativas. En la vida de la escuela asistimos a numerosos escenarios para la participación donde los niveles “micro” son los protagonistas. Se trata de momentos, a veces breves, a veces intensos, en los que la infancia manifiesta cuánto sabe y hace sobre los procesos de participación. Sabemos que se producen tanto situaciones proclives a la participación más deliberativa, como otras más autoritarias. Sin embargo, con las líneas siguientes queremos mirar las situaciones “micro” que nos puedan ayudar a comprender, qué actitudes de las niñas y los niños animan y generan climas de mayor participación.

Tabla 1. La iniciativa

Extracto del diario de clase, 17 de noviembre, página 102

Después una niña se levanta y me explica que me he saltado a un niño, cuando estaba dando los turnos de palabra:

Tienes que ir este, este, este.

Me está indicando la forma de seguir los turnos de uno en uno. Le doy las gracias y hago lo que me dice.

En este fragmento del diario se recoge un momento de asamblea en el aula, en el que la maestra hace uso de la palabra y observamos la iniciativa de una niña, que es capaz de hacerse oír por encima de



la autoridad que en ese momento asume la maestra. Hacerlo supone saltarse algunas reglas establecidas previamente sobre el funcionamiento de la asamblea, sin embargo, la niña decide intervenir incluso cuando su llamada de atención no implica un beneficio propio, sino el de un compañero. La aparente interrupción de la niña, que vista de forma descontextualizada podría ser analizada desde el llamado “egocentrismo infantil” por sus ganas de hablar, o como una falta de autocontrol, ha sido en realidad una expresión para velar en pro del derecho de un compañero a intervenir, lo que supone además una acción que preserva la capacidad participativa del resto del grupo. La interrupción de la niña se transforma en una iniciativa valiente, cuando prioriza el derecho de su compañero y el cuidado del grupo, sobre los posibles problemas de incumplir una norma.

Sin embargo, la iniciativa, la valentía y la escucha solo contribuyen a la expresión de ideas que en algunos casos pueden constituir únicamente meras reproducciones de las opciones ofrecidas por el sistema. Para asegurar una participación transformadora, capaz de ofrecer respuestas creativas, son de utilidad otros valores, actitudes y habilidades como la imaginación o el pensamiento divergente.

Tabla 2. La creatividad

Extracto del diario de clase, 7 de abril, página 182

Soraya es la primera en empezar a contar el cuento y parece meterse en la historia con bastante facilidad:

El niño se está vistiendo porque va a empezar una aventura.

Todavía recuerdo la primera vez que hablamos de imaginar o de contar historias y las respuestas que entonces me lanzaban del tipo «seño, eso es mentira».

No siempre en la escuela somos capaces de premiar, alabar o respaldar los comportamientos del alumnado con los que nos muestran “su forma de hacer” las cosas, porque no se corresponden con lo establecido. De hecho, en demasiadas ocasiones, con el amparo de mostrar “lo habitual” desprestigiamos lo diferente, lo diverso y lo imaginativo. En este fragmento del diario, Soraya nos sorprende con una narración de un cuento en el que sus ideas superan las imágenes que observa. Soraya las reinterpreta, las inventa y dibuja con sus palabras un contexto posible, que no por ser menos probable, supone que sea menos real. Esta disposición a ver más allá de lo que se muestra, de lo obvio o de lo esperado es sin duda, de interés en los procesos de participación, en donde la búsqueda de propuestas creativas a situaciones habituales es una condición.

Otras veces los sujetos infantiles nos muestran también otras actitudes y situaciones que aunque deseables en un contexto participativo, no siempre son vistas de la misma manera durante la dinámica escolar. Quizás, una de las más representativas tiene que ver con la curiosidad del alumnado. Curiosidad que se manifiesta a través de preguntas, pero también con interrupciones para tocar, sonar, mirar o apretar algún objeto que les haya resultado interesante. En muchas ocasiones, estas actitudes destacan, no siempre de forma positiva, por su carácter arbitrario con



respecto a las normas establecidas. Pero la comunicación es un acto social y natural y así lo entienden los sujetos infantiles que en muchos casos, intentan una y otra vez expresar su punto de vista, aunque la estructura escolar, los tiempos escolares y las formas escolares, no entiendan esta expresión como una forma de ofrecer, sino como una manera de entorpecer la clase, en base a un concepto determinado de orden y disciplina, establecido por la maestra.

Por tanto, la curiosidad, como la iniciativa, la valentía, la escucha o la comprensión son sólo algunas actitudes y valores que los sujetos infantiles ponen en práctica con naturalidad y día a día en el contexto escolar. Son reflejo de sus potenciales para convertirse en agentes activos en los procesos de participación y toma de decisiones, que sin embargo, en muchas ocasiones se ven limitadas por la propia institución escolar.

Oportunidades para participar

Tras reflexionar sobre aquellos “micro” -contextos en los sujetos infantiles nos muestran cualidades potencialmente útiles en un proceso de participación, queremos a continuación analizar algunos escenarios escolares en los que pueden producirse. Y aunque podríamos abordar esta cuestión dirigiendo nuestra mirada hacia las estructuras y organizaciones de la institución escolar, nos hemos decantado por seguir fijándonos en los niveles más concretos, los que pudieran pasar desapercibidos en la vorágine del funcionamiento institucional, pero que, por su cotidianidad incorporan una inmensa fortaleza en el proceso de construcción de contextos participativos, un poder que a veces pasa inadvertido y que trataremos de visibilizar a continuación.

Tabla 3. La votación

Extracto del diario de clase, 8 de febrero, página 150

La maestra explica que hoy les ha traído muchos cuentos para contar, pero que por razones de tiempo sólo dispondrán de oportunidad para contar un ¿cuál? les pregunta. Los niños y niñas comienzan tímidamente a exponer sus preferencias, unos levantan la mano y esperan su turno, otros alzan la voz más que los demás:

- Yo quiero este cuento.
- Yo quiero el otro.
- Yo también.

Las dos maestras escuchan a unos y a otros y en un momento la maestra toma la palabra para llamar la atención sobre lo que cada niño o niña:

No podemos hacer caso a los gustos de todos, sino que debemos solucionar el problema entre todos. -Sólo podemos contar un cuento, ¿cuál? -insiste la maestra.

Nuevamente los niños y niñas empiezan a intervenir, primero tímidamente y después de forma enérgica, hasta el punto que la emoción se transforma en confusión y conflicto. La maestra vuelve a intervenir. Les llama la atención sobre que la estrategia «yo quiero» no está funcionando y que por eso se forma revuelo y nuevamente les anima a pensar qué hacer.

Entonces, Abdelkrim levanta la mano y le pide con mucha cortesía a la maestra directamente que narre un cuento concreto. La maestra insiste en que aunque le agradece la cortesía de su solicitud, no es más que una forma bonita de decir «Yo quiero...». Después, Saray pide la palabra y explica que ella elegirá el que quieran el resto de sus compañeros. La maestra insiste en que aunque ella es muy generosa, esta forma tampoco nos sirve para ponernos todos de acuerdo y que su opinión también es importante. Finalmente, Nimri propone que todos digan qué quieren y que se cuente el que más quieran los niños y niñas.



Hemos elegido este fragmento del diario porque en una misma actividad concentra varias posiciones del alumnado ante la posibilidad de elegir. Durante la primera parte de la actividad, las niñas y los niños centran sus esfuerzos en “convencer” a la maestra, para que ella sea la que tome la decisión. Durante estos minutos quienes son más extrovertidos consiguen más oportunidades de expresarse. Después, es curioso, cómo Abdelkrim reconoce el poder de la maestra en la toma de decisiones en el aula y se dirige directamente a ella para conseguir su objetivo. Pareciera no valorar tanto el poder que el grupo pudiera tener en esta situación, y quizás en ello tenga que ver la experiencia que sobre la participación en la escuela haya tenido hasta ahora. Saray, por su parte, solicita la palabra para comunicar al grupo su propuesta de renunciar a su elección en favor de la opción mayoritaria del resto. Frente al caso anterior, en este, el grupo aparece con mayor importancia que la persona, en el momento que Saray valora las necesidades del grupo por encima de su elección personal. Finalmente es Nimri quien propone que hablen todos los niños y niñas de uno en uno, para después seleccionar el cuento que hayan elegido más personas.

Incluso otras veces, la decisión sobre cómo llegar al acuerdo ha terminado en manos de una canción que permitiera “echar a suertes” la decisión. Si bien, estas canciones divertían mucho a los grupos y solían estar más presentes en sus dinámicas que otros procesos de toma de decisiones, cuando advertían que de esta forma no podrían expresar su opinión, la descartaban frente a la fórmula, por ejemplo de la votación.

A modo de conclusión: el sentido de la participación

Hasta ahora hemos repasado algunas situaciones en las que la infancia nos muestra valores, cualidades, capacidades y habilidades necesarias en los procesos de participación, así como las oportunidades de participación que las niñas y los niños tienen. Pero además queremos detenernos también en reflexionar sobre el sentido de las mismas. Para ello adaptaremos la propuesta de Hart (1992) sobre su “Escalera de la participación”, expuesta anteriormente y diferenciaremos entre:

- Participación asignada. Nos referimos a un tipo de participación asignada cuando son los poderes establecidos, en este caso las autoridades escolares (docentes, equipos directivos, administración...), quienes deciden los momentos en los que el alumnado podrá participar, y que suelen coincidir con momentos en los que las decisiones no tienen una gran trascendencia para la institución. Podríamos decir que responde a la instrucción: “Decid”, “haced” o similares.
- Participación consultada. Este tipo de participación aunque también viene impuesta desde las autoridades escolares, a diferencia de la anterior, incorpora la posibilidad de que la participación del alumnado afecte a la decisión final. La hallamos en fórmulas del tipo: “¿Qué queréis decir?”, “¿Qué queréis hacer?”
- Participación transformadora. Así es como designaremos los momentos en los que el alumnado del caso tienen la oportunidad y muestra la capacidad para hacer uso de estrategias



de participación por iniciativa propia y con repercusión significativa en su vida o dinámicas escolares. En este caso, la voz partiría de los propios niños y niñas: “Queremos decir”, “Hago” como actuaciones que afectan más allá de la propia dinámica de la actividad.



Imagen 2. El sentido de la participación del alumnado

En las aulas con metodología convencional la mayoría de las oportunidades de participación son del tipo asignada en la medida que es el docente quien decide el momento en el que el alumnado puede participar. Pero participar no es sólo un proceso de aprendizaje para el alumnado, también la comunidad educativa debe conocer esta cultura porque de lo contrario, incluso cuando exista un interés por generar oportunidades, éstas pueden no serlo de forma completa cuando nacen de la necesidad del docente y además tienen poco impacto en la vida de los niños y las niñas. Quizás por ello, cuando la situación deriva por cauces no esperados, pueden aparecer muestras de poder autoritarias como zanjar el tema, gritar, que sirvan como excusa para evitar futuras participaciones posibles. A veces, la autoridad del docente es utilizada para canalizar la voz de las niñas y de los niños, pero en no pocas ocasiones, este poder del adulto puede asumir tintes menos democráticos cuando es usado para imponer su punto de vista, sus gustos, sus preferencias, sin considerar ni dar opción a la expresión del alumnado. Incluso, determinados usos autoritarios del poder pueden anunciar la pérdida del control de la situación, o una falta de confianza sobre la decisión adoptada, que termina por ser impuesta para evitar que sea cuestionada.

No obstante, este tipo de participación resulta interesante como medio para visibilizar todos los pasos, compromisos y responsabilidades que implica un tipo de participación transformadora capaz de afectar a nuestras vidas. Entonces, errar en dinámicas de participación asignada nos servirá de aprendizaje si a ella incorporamos procesos de reflexión y crítica sobre el papel de los diferentes agentes implicados, pero también los silenciados o los no preguntados.

En segundo lugar, nos hemos referido a la participación consultada, como aquella que aunque proviene de la autoridad docente, posibilita al alumnado expresar y dar su opinión de manera que afecte a la decisión final, como la votación. Sin embargo, en este tipo de iniciativas, la participación



se circunscribe a actividades diseñadas en la escuela que, incluso cuando son visibilizadas, repercuten poco en la vida del alumnado en la medida que la práctica no trasciende de la actividad, aunque pueden constituir un punto de partida hacia una participación más transformadora en el momento que la misma iniciativa parta de ellos y ellas mismas, tras el análisis de la situación y por el convencimiento de que su participación será importante.

Sin embargo, no fuimos capaces de descubrir dinámicas sistemáticas, frecuentes o impactantes para los niños y niñas que implicaran procesos de participación transformadora. Así, aunque la estructura escolar facilita un momento de conversación entre los niños, niñas y tutora en el aula, a través de la asamblea, fundamentalmente se trata de conversaciones curriculares que en pocos casos trascienden a las estructuras u organizaciones escolares. De hecho, más allá de las posibilidades e intenciones de la propia institución escolar con respecto al papel de la participación de la infancia en esta investigación, las prácticas de participación transformadora las encontramos generadas por el alumnado, a veces pasando de forma inadvertida a las estructuras escolares.

Tabla 4. El clu-clú

Extracto del diario de clase, 19 de octubre, página 41

¿Cuándo te pones triste?

Cuando los niños me dicen «cluclú».

“Cluclú” es un juego que hacen los niños para indicar que «rompen» la amistad con otro niño y para ello tienen un gesto con los dedos. Después para volver a ser amigos los niños tienen que agarrarse los dedos meñiques.

Es cierto que perder un amigo, aunque sólo sea unos minutos es una gran desgracia para los niños, no sé si será por cuestiones emotivas o por el sentimiento de pertenecer a un grupo... y eso que eso parece que no llega hasta bastantes más adelante... pero lo cierto es que cuando un grupo de niños hacen “cluclú” a otros, por ejemplo durante el recreo... se forma un gran drama...

En este fragmento del diario hablamos de una estrategia que el alumnado denomina “cluclú”. El “cluclú”, como estrategia para gestionar las relaciones, pero también como herramienta de participación, no es más que una acción diseñada y puesta en práctica por ellos, en respuesta a algunas de las imposiciones adultas, por ejemplo al sistema de normas o a su capacidad para decidir. Esta dinámica está muy incorporada en el alumnado y se transfiere, incluso sin que la maestra llegue a percatarse, a las dinámicas dentro del aula como mecanismo de control. De hecho, en muchas ocasiones además de las sanciones interpuestas por las maestras, los niños y las niñas han hecho uso del “cluclú” para manifestar su posición, por otro lado, no siempre coincidente con la adoptada por la maestra, de manera que a la vez que una maestra hablaba sobre unas consecuencias, una norma o un castigo, un niño o una niña podía usar el “cluclú” por considerar insuficiente la propuesta adulta, por ejemplo, o quizás menos efectiva.

El “cluclú” está ampliamente extendido tanto dentro como fuera del contexto escolar y es asumido y aceptado por las niñas y los niños con naturalidad. Algunas de las características de este recurso son:



- Universalidad. Quizás uno de los éxitos de esta herramienta reside en la posibilidad de ser usada por cualquier niño o niña, sin necesidad de recurrir a una figura de mayor autoridad, ya sea la de alguien de la misma edad, o la de una persona adulta, como podría ocurrir con algunas de las normas del centro que son gestionadas por las maestras.
- Simpleza. La sencillez del instrumento facilita la comprensión de la causa y también del efecto, frente por ejemplo a algunas normas que varían en función del análisis que el adulto realice de la situación.
- Transformadora. El “cluclú” trasciende a la propia actividad en la que se aplica e incluso puede afectar a otras parcelas de la vida de los sujetos infantiles. Así, si durante un recreo alguien no quiere jugar con una niña, la niña puede hacer “cluclú” y evitar la relación con la primera hasta que quien se había negado a jugar, vuelva a “juntar” a la compañera. Incluso puede convertirse en un recurso de presión donde unos y otros (unas veces quien ha hecho “cluclú”, y otras veces quien lo recibe) buscan personas entre el grupo que apoyen su decisión con respecto al compañero.

Sin embargo, aunque al hablar del “cluclú” lo hagamos refiriéndonos a cómo las niñas y los niños han conseguido anteponer sus procesos de participación transformadora y toma de decisiones sobre los de las personas adultas que no los tienen en cuenta, no necesariamente el “cluclú” ha incorporado un sistema igualitario y justo de representación. Aun cuando cualquier niño o niña puede hacer “cluclú” para mostrar su descontento, su enfado o su decepción con otra persona, no en todos los casos el efecto es el mismo. Ser la persona depositaria de un “cluclú” significa no sólo que alguien del grupo se siente molesto contigo, sino que desde ese momento podrás ser excluida del juego, la conversación, de los planes o de las tramas. Por ese motivo, el efecto del “cluclú” será mayor cuanto mayor sea el liderazgo en el grupo de la persona que ha hecho “cluclú”; o del interés del niño o la niña implicada por participar en las dinámicas de ese grupo. Así es como el “cluclú” adquiere valor como herramienta de poder entre las niñas y los niños que llegan a utilizarlo para influir en las conductas de los demás más allá de la actividad que lo propició. Por tanto, un mecanismo de participación transformadora generada y gestionada desde las propias personas interesadas no asegura que se incorporen principios de justicia, así como mecanismos de regulación y crítica con respecto a los intereses de los poderes y los abusos, en el caso del “cluclú” relacionados con el liderazgo de unos niños y niñas frente al resto.

Los niños y niñas muestran la necesidad de participar realmente, y en muchas ocasiones es la propia estructura y el sistema quien “castiga” ese deseo e interés. Así corremos el riesgo, no sólo de no colaborar en los procesos de participación del alumnado, sino de transmitirles un mensaje de indiferencia hacia los mismos, como enseñándoles que no hay necesidad de participar y que otros pueden tomar decisiones por ellos. Estas niñas y niños, aunque muestran diariamente capacidades para la participación y aprovechan situaciones, también creadas por ellos mismos, para ponerlas en práctica, demandan, en cambio, procesos educativos evidentes de participación ciudadana.



Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (2007) *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro y MÁRQUEZ, Ana María (2002) *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú: Save The Children Suecia. Disponible en <http://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>. Consultada el 11 de julio de 2014.
- HART, Roger (1992) *Children's Participation: From Tokenism to citizenship*. Innocenti essays, nº4. Florencia, Italia: Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de Unicef. Disponible en http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. Consultada el 18 de junio de 2014.
- KUSHNER, S. WATTIE, A. M. & KUTANEGRA, M. (2011) Evaluación, adolescentes y derechos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71, 25,2, pp. 45-61.
- MOLINA FERNÁNDEZ, Elvira (2012) *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: Estudio de caso en la ciudad de Melilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23796/1/21609408.pdf>. Consultada el 2 de junio de 2014.
- (2013) Más allá de las Palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 438, pp. 20-23.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2004) (4ª ed.) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.



Estereotipos de género e informática: una barrera para la escuela democrática y participativa

Gender stereotypes and computing: a barrier to democratic and participatory school

Sánchez Bello, Ana. *Universidad de A coruña. Facultad de Educación*

* Datos de contacto: +34 981-167000 | ana.sanchez.bello@udc.es

Resumen

En esta comunicación se presentan los datos de una investigación más amplia que analiza los factores que influyen en el bajo número de alumnas matriculadas en los estudios de grado de informática. Aunque es evidente que el número de mujeres va en aumento en relación al acceso a los medios tecnológicos (Castaño, Martín y Vázquez, 2008), es también evidente que sigue existiendo una clara desigualdad en el acceso a los estudios de grado en informática por parte de las mujeres jóvenes; recordemos que en esta titulación nos encontramos con un 15,08% de alumnas (Instituto de la mujer, 2012). En esta comunicación se presentan los datos relativos a las concepciones que las alumnas de secundaria poseen sobre las personas que estudian informática. Estos datos nos alertan sobre una de las causas que están influyendo en su baja tasa de representación en el grado de informática. Esta situación está causando un déficit democrático en la sociedad del conocimiento debido a la escasa participación de las alumnas en esta realidad social que se genera desde el sistema educativo.

Los datos aportados se extraen de una investigación cualitativa que examina la influencia de los estereotipos de género en el ámbito de la informática y que se muestran desmotivadores para que las alumnas se sientan interesadas por los estudios de informática. Estos datos nos dan claves importantes sobre cuáles son las modificaciones que se deben llevar a cabo en los centros escolares para aumentar la participación de las alumnas por estos estudios superiores y así, de manera indirecta aumentar la calidad democrática de nuestras sociedades.

Palabras clave: *genero, informática, estereotipos, elección académica*

Resumen en inglés

The paper is part of a larger research that analyzes the factors influencing the low number of female students enrolled in undergraduate computer. It is evidence that the number of women is increasing in relation to access to technological resources (Castaño, Martín y Vázquez, 2008) and is evidence that there is still a clear disparity in access to graduate studies in computer science by young women too; it is necessary that we remember that this degree we find 15.08% of female students (Instituto de la mujer, 2012). In this paper, data on the conceptions that the students have about school people studying computing are presented. These data alert us to one of the causes that are influencing their low representation in the computer science degree. This situation is



causing a democratic deficit in the knowledge society due to the low participation of the students in this social reality that is generated from the education system.

The provided data are drawn from a qualitative study examining the influence of gender stereotypes in the TIC and is been demotivating for the students feel interested in computer studies. These data give us important clues about what the changes to be carried out in schools to increase participation of the students in these higher education and thus indirectly increase the quality of our democratic societies.

Palabras clave en inglés: *gender, computer career, stereotypes, career choice*

Introducción

Los estudios e informes estadísticos e institucionales insisten en advertir la pérdida de capital humano que suponen el hecho de que aún sean una minoría las mujeres introducidas en el campo académico y profesional de la ciencia y de la tecnología, y particularmente en el ámbito de la informática. Las cifras de mujeres cursando carreras específicamente tecnológicas es el más bajo tanto en la educación superior universitaria, como en la formación profesional. La ciencia, la tecnología, y la investigación son campos por los que necesariamente tiene que pasar el progreso de un país, y de ellos no pueden quedar a la margen sectores de población. ES preciso fomentar el interés de las niñas y mujeres jóvenes desde los niveles educativos más bajos por las áreas científico-tecnológicas desde todas las administraciones públicas.

En este sentido, el Mainstreaming de género o transversalidad de género implica actuaciones desde la perspectiva de la igualdad en todas las políticas y proyectos. La promoción del principio de transversalidad fue firmado por la Unión Europea en el Tratado de Amsterdam (ratificado por Ley Orgánica 9/98) teniendo como misión a introducción del principio de igualdad en todas las políticas y programas.

Marco teórico y objeto de estudio

Los estereotipos diseñan las ideas preconcebidas, generalmente falsas, en torno a las capacidades de hombres y mujeres. El estereotipo configura una cierta mirada sobre diversos aspectos de la realidad, su poder es tal porque está tan interiorizado en nuestro pensamiento que, ni siquiera somos capaces de reconocer que estamos juzgando a los individuos en torno a ciertos criterios socialmente establecidos, por todo ello limitan nuestro pensamiento y, por lo tanto nuestra acción. En palabras de Jorge Larrosa (1995): los estereotipos son los lugares comunes del discurso, lo que todos creemos saber, sin saber de dónde proceden esas creencias. El estereotipo es considerado el primer mecanismo ideológico que reproduce y, al mismo tiempo, refuerza las desigualdades de género (Cobo, 2001). El cuestionamiento de las capacidades de las mujeres en el ámbito tecnológico supone un importante hándicap para las jóvenes pero, también lo es la idea de que los muchachos poseen mayores capacidades para la tecnología lo que hace que ellas asuman también



esta idea social aunque no existan evidencias científicas tal y como se atestiguan Hyde and Linn, (2006) en la publicación de la revista *Nature*.

Para Julia Espín (1996), los estereotipos de género se entienden como aquellas generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo. Son percepciones de características o conductas consideradas típicas o propias de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad y que, por su esencia, presentan una cierta resistencia al cambio. Estereotipar es asignar arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a los diferentes grupos humanos sobre la base única de pertenencia a un grupo, sin tener en cuenta los atributos individuales y dando por sentado que lo que se atribuye al grupo es cierto. Los estereotipos pueden referirse a la raza, el sexo, etnia, nivel socio-económico, etc.

Los estereotipos masculinos están ligados a actividades profesionales, al ámbito de lo público, del poder, designándose con los siguientes rasgos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, riesgo, competitividad, dotes de mando, aptitud para las ciencias y amor al riesgo. (Connell, 1995)

Los estereotipos femeninos van unidos a actividades de cuidado, al desarrollo de la privacidad, a la falta de control sobre el poder, siendo señalados a través de las siguientes peculiaridades: pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, timidez, falta de iniciativa, tendencia a soñar, duda, inestabilidad emocional (representada como histerismo), falta de control, dependencia, aptitud para las letras y debilidad.

La imagen que se crea sobre uno mismo y sobre los demás no nace de la propia persona sino de los diferentes modelos que existen en la sociedad. Tal y como explica Pierre Bourdieu, “sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio” (Bourdieu, 2000, pág. 38).

Metodología

Analizar la escasa presencia de mujeres en los estudios de informática requiere, por una parte, de una constatación estadística, de carácter cuantitativo. En ella se analiza y se describe esta escasez de mujeres en diversos años y diversos contextos. Si embargo, este análisis, si bien sirve para enmarcar y para realizar una foto fija de una realidad incontestable, no nos ofrece las causas por las que se produce este fenómeno.

Para analizar en profundidad estas causas, en este trabajo se utilizó la técnica de investigación social de la entrevista. Las técnicas cualitativas nos ofrecen claves de interpretación de la realidad en la medida en que se trabaja sobre los discursos de las personas involucradas en el tema y surgen estereotipos, creencias, opiniones y en definitiva, surge la construcción social de lo que significa la informática y cómo se vincula o desvincula del mundo femenino. Se pone de manifiesto que las



opciones educativas están condicionadas por una segregación en función del género, que aún conduce a percibir unas opciones formativas como propias de varones y otras como propias de mujeres, relacionado esto con una socialización diferencial que se produce desde los primeros años de vida. Este estudio consta de dos fases. En la primera de ellas se utilizó una metodología de tipo cuantitativo: un cuestionario que se pasó al alumnado con el objetivo de conocer sus motivaciones y expectativas en relación a la informática. En la segunda fase se ejecutó una metodología cualitativa, utilizando entrevistas en las que se puede analizar e interpretar los significados que las chicas dan a la informática.

Con el objeto de realizar el análisis de la realidad de la escasa matrícula de mujeres en los estudios de informática es preciso conocer de buena tinta las percepciones, experiencias y valoraciones de las personas directamente implicadas en este ámbito. Por esta razón se realizaron un total de once entrevistas en profundidad a alumnas que están estudiando en el instituto y decidieron no realizar estos estudios. Previamente se les hizo entrega de un cuestionario que, una vez cubierto, sirvió de filtro para seleccionar a las entrevistadas en esta segunda fase. Estas cifras se corresponden con las entrevistas que llegaron a ser analizadas y recogidas para el informe, ya que por problemas técnicos de audio se perdieron dos.

Resultados

1. Causas expresadas sobre la falta de interés hacia la informática

En las entrevistas realizadas se expresan diferentes razones por las cuales se decide no estudiar informática. En el siguiente extracto se puede observar una relación directa entre su desinterés y lo que consideran una escasa vertiente social de los estudios de informática.

“Porque no es una carrera que me atraiga demasiado. Uno, porque no la entiendo y no se me da bien. Porque es una forma de ayudar, es decir, en fisioterapia tú sí realmente puedes ayudar a la persona que está ahí ante ti. Ves su progreso, no sé es una forma más directa de hacerlo, ya no solo de trabajar sino de ayudarle a la persona en tela de juicio, e informática no lo veo”. (NO INFO-3)

Las cuestiones más manuales, vinculadas de manera directa a lo que se denomina en las entrevistas “cacharreo” o manipulación de aparatos, cables, etc., se señala como otro elemento disuasorio.

“ES que yo no soy mucho de informática, porque les gusta el rollo este... La mía me hablan de que “golpeo” la placa base, de no sé cuantos circuitos y para mí buff.... No”. (NO INFO-4)

También indican que el tipo de trabajo que consideran que se puede desarrollar habiendo realizado estudios de informática:

“No sé, a mí me desanima un montón pensar que me tengo que pasar un montón de horas con el culo pegado en la cadera”. (NO INFO-7)

“Pues que tienes que dedicarle mucho el tiempo. Hay que llevarlo todo el día a menos que tengas unos conocimientos muy actuales, porque se va avanzando muy rápido, no es como los demás trabajos”. (NO INFO-8)



En otros casos, las matemáticas son el problema.

“a mí me gustan los ordenadores, incluso programación, un poco pero tiene matemáticas a mí se me dan muy mal, entonces no. Al comenzar bachillerato iba en tecnología, pero cuando acabé primero ya no? no me interesaba tanto”. (NO INFO-5)

El desconocimiento de las salidas laborales también se menciona como un defecto.

2. El fuerte impacto de los estereotipos asociados a las personas que estudian informática

En el estudio se hace referencia a tres tipos de discurso acerca de las personas que estudian informática en relación a los estereotipos de las mismas. El primero, se refiere a las cualidades personales que se considera que debe tener una persona para realizar este tipo de estudios: imaginación, memoria, concentración, rapidez

“Programadores, ya no, pero lo que sí que hay que tener es mucha imaginación porque en programación es más eso. Pero como por ejemplo en el físico sí que hay que andar un poco con cables y sí que hay que ser un poco cacharreira, sí. (INFO-3)

“Yo creo que bastante memoria para recordarse de esas cosas, para arreglar un ordenador o algo. Si tienes algún problema, tienes que recordar cómo se arregla, porque yo alguna vez tengo algún problema y no recuerdo cómo se arreglaba”. (NO INFO-2)

“Supongo que concentración, rapidez, no creo que haya mucha diferencia entre lo que tiene que tener un chaval y lo que tiene que tener una chavala, van a hacer exactamente el mismo trabajo”. (NO INFO-3)

El segundo discurso se refiere a la sociabilidad percibida de las personas que estudian informática. Algunas entrevistadas reconocen que el trabajo intensivo con máquinas puede ir en detrimento de la sociabilidad de la persona.

“No, lo que pasa es que trabajar con una máquina como es ordenador, es un trabajo que no siempre es en grupo y entonces estás en la casa trabajando y, sí, socializas en las redes sociales pero no es un contacto personal, entonces pueden ser uno poco reservados pero no hay que generalizar”. (INFO-1)

“A lo mejor estamos todos juntos, y esa persona está más con el ordenador y más a su rollo”. (NO INFO-6)

Resulta curioso el siguiente extracto de entrevista en la medida en que inicialmente sostiene que el tema de la sociabilidad no tiene relación con el hecho de estudiar informática. Sin embargo, acaba asumiendo que puede existir un exceso de interés por la informática que aminore los contactos personales, cosa que percibe en su facultad.

“Yo pienso que eso no tiene que ver mucho con la informática, tiene que ver con la persona. Yo, como por ejemplo, salgo mucho de casa, hablo mucho con la gente, son sociable. Porque yo son así. En cambio, otra gente se enfrasca con la informática y está en la casa y el exceso en todo es malo. Yo pienso que en general piensan que los informáticos son gente reservada, poco



sociable, tímida porque quizás contactan más por las redes y no tienen, pues un contacto personal”. (INFO-1)

Por último, existe un tercer discurso que habla de manera explícita del estereotipo del “freakie”. Este estereotipo se asocia más a los chavales y remite a un individuo solitario, individualista e interesado casi única y obsesivamente en la informática.

“No sé, es que hay mucha gente y son todos muy distintos. Vamos a ver, hay gente a los que le gustan muchos los juegos, al jugar al ordenador te interesas más, pero hay mucha gente que no sé, lo tiene como un hobby cualquiera. Que son unos freakies todos, con gafas, vagos”. (INFO-2)

“No sé, mucho freakie hay por el mundo, mucho freakie. (NO INFO-4)

Conclusiones

Las alumnas entrevistadas indican tener pocos referentes de mujeres que estudien o trabajen en el campo de la informática en su contexto, bien porque no conocen personalmente o bien porque los medios de comunicación no les llegan. Esta realidad fomenta el estereotipo de que la informática es cosa de “chicos”.

En varias ocasiones al largo de las entrevistas se mencionan experiencias personales que marcan a la hora de escoger una carrera a estudiar (enfermedad de un familiar, amor por los animales?). Sin embargo, al no existir apenas referentes tampoco hay experiencias que asociar que sugieran escoger la carrera de informática.

Entre las chicas entrevistadas que decidieron no estudiar informática se encuentra un desconocimiento generalizado tanto del plano de estudios o tipo de materias que se pueden impartir en el grado de informática, como de las salidas profesionales que tiene. La carrera de informática es percibida como una carrera un tanto adscrita a los varones, asociada a cuestiones como la mecánica o a la electrónica.

Se observa un mantenimiento de los estereotipos de género que asocian tradicionalmente a las mujeres a estudios e intereses propios de las humanidades y a los varones a los estudios e intereses tecnológicos.

Se aprecia una diferente socialización tecnológica percibida por una grande parte de las chavalas entrevistadas, que fomenta el interés de los varones en los estudios informáticos. Se menciona de manera explícita la posesión de equipamiento informático o el uso de videojuegos. Los estereotipos sobre los/las informáticos/las están más asociados a la falta de sociabilidad, aislamiento, interés en la informática que ocupa grande parte del tiempo libre o la imagen del “freakie”, que son los más comunes.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama



- COBO, R. (2001). "Socialización e identidad de género. Entre el consenso y la coacción" en *Jornadas de comunicación y género*. Málaga. CEDMA
- HYDE, J. S. Y LINN, M. C. (2006). Gender similarities in mathematics and science. *Science*, 314, 599–600.
- CONNELL, R. (1995), *Masculinities*, Cambridge : Polity Press.
- ESPIN J.(1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta



El programa “escuela 2.0” en la voz del alumnado

“Escuela 2.0” program: students’ voice

Ochoa-Aizpurua Aguirre, M^a Begoña* *Universidad del País Vasco/EHU*;
Fernández Olaskoaga, Lorea. *Universidad del País Vasco/EHU*

Datos de contacto: +34 697272468 | begona.ochoa-aizpurua@ehu.es

Resumen

Este trabajo es parte de un estudio longitudinal que comenzó con la puesta en marcha del programa Escuela 2.0 y finalizará en julio de 2014, un año después de concluida la implementación de dicho programa. Recoge y analiza la información correspondiente a la tercera fase del proyecto de tesis que investiga las percepciones del alumnado sobre la repercusión que el proyecto “1x1” ha tenido en su proceso de aprendizaje.

En esta fase se propuso al alumnado de segundo curso de ESO del Instituto de Enseñanzas Medias Ipintza de Bergara, Gipuzkoa, en mayo de 2013, un cuestionario dividido en dos bloques: el primero constaba de preguntas abiertas sobre sus vivencias al estreno del programa contrastándolas con las expectativas que se habían cumplido ahora que estaban finalizándolo; la segunda parte, mucho más plástica, consistía en recoger las diferencias que sobre la metodología y el currículum escolar les sugerían las imágenes presentadas. En esta ocasión han sido 89 los cuestionarios respondidos por este grupo de adolescentes pertenecientes a la generación con la que arrancó el programa “Eskola 2.0” en el País Vasco.

Conforme avanzamos en la investigación más se confirma el escepticismo de las teorías que cuestionan el impacto innovador de la tecnología digital sobre el currículum y las metodologías vigentes en nuestro sistema de enseñanza. Los resultados de esta investigación entre adolescentes profundizan en los recelos que emergen de los estudios llevados a cabo sobre percepciones del profesorado (Dussel, 2014; Correa, Losada y Fernández, 2012; De Pablos, 2009; Sancho 2006), impresiones que desconfían del supuesto estímulo que la introducción masiva de recursos digitales en los centros escolares entraña cara a implementar modelos de enseñanza innovadores.

Palabras clave: *innovación, integración TIC, metodología digital, modelo didáctico, enseñanza multimedia*

Resumen en inglés

This paper is part of a continuous study that commenced when the program “Eskola 2.0” was launched and will be concluded in July 2014, a year after the implementation of the said program was closed. This report gathers and analyzes the information corresponding to the third phase of the thesis project centered on the research of the alumni’s perception of the impact produced by the “1x1” project on their learning process.



For this phase of the thesis project, the second grade students from Ipintza High School (Bergara, Gipuzkoa) were asked about a series of questions. The first part of the questionnaire dealt with the first experiences related to the initial implementation of the program, in contrast with the expectations met once the program was about to be finished. The second part, on the other hand, focused on the differences about the methodology and teaching program suggested by the shown images. This time, 89 surveys were filled by these pupils, who belong to the generation with which the program “Eskola 2.0” started in the Basque Country.

As the research moves forward the skepticism of the theories questioning the innovative impact of the digital technologies on the teaching and learning methods currently in force in our education system gets confirmed. Although there is very little information available in this regard to compare, the results obtained by this study focused on the alumni match with the doubts raised by the studies carried out about the perceptions of the teachers (Dussel, 2014; Correa, Losada y Fernández, 2012; De Pablos, 2009; Sancho 2006), who do not fully believe on the stimulus generated by the massive implementation of digital resources in schools for encouraging innovative teaching models.

Palabras clave en inglés: *innovation, ICT integration, digital methodology, teaching model, multimedia instruction*

Introducción

Este trabajo forma parte de un estudio longitudinal que arrancó el curso escolar 2009/2010 con la puesta en marcha del programa “Escuela 2.0” en el País Vasco y que se ha prolongado hasta setiembre de 2014, momento en el que se ha dado por finalizada la recogida de información con una entrevista a dos jóvenes de 15 años estudiantes de 4º de ESO, un chico y una chica que nos han acompañado con sus aportaciones a lo largo de todo el proceso. En estos cinco años de seguimiento una de los segmentos de la investigación ha tenido presente la visión del alumnado sobre la integración de las TIC en el ámbito de la escolarización obligatoria y ha querido conocer tanto la valoración que chicas y chicos hacen sobre los cambios que la implementación del programa 1X1 ha introducido en su manera de aprender y en la manera en que se les enseña, como la representación que recrean sobre sí mismos como autores de la construcción de su propio conocimiento, abarcando en esa autoría las circunstancias, características y experiencias personales que rodean a cada persona ubicada en el contexto en el que acontece dicho proceso.

El aspecto concerniente a la percepción del alumnado es uno de los focos de la información que sustenta el análisis y la reflexión en los que se basa la tesis que investiga la repercusión de las políticas educativas del Gobierno Vasco relacionadas con la introducción masiva de tecnología digital en las aulas y su reflejo en el estudio de caso de la escuela San Martín Aguirre de Bergara.

Si bien originariamente estaban previstas dos fases de recogida de información procedente del alumnado, las respuestas examinadas en la última parte del cuestionario pasado en la segunda fase



nos llevaron a considerar la posibilidad de esbozar un cuestionario basado principalmente en el tratamiento de la imagen para ampliar y contrastar los apuntes observados en el estadio anterior. En esta fase se propuso al alumnado de segundo curso de ESO del Instituto de Enseñanzas Medias Ipintza de Bergara, Gipuzkoa, en mayo de 2013, un cuestionario dividido en dos bloques: el primero constaba de preguntas abiertas sobre sus vivencias al estreno del programa contrastándolas con las expectativas que se habían cumplido ahora que estaban finalizándolo; la segunda parte, mucho más plástica, consistía en recoger las diferencias que sobre la metodología y el currículum escolar les sugerían las imágenes presentadas. En esta ocasión han sido 89 los cuestionarios respondidos por este grupo de adolescentes pertenecientes a la generación con la que arrancó el programa “Eskola 2.0” en el País Vasco.

Contexto de la investigación

Como se ha señalado en un artículo anterior (Ochoa-Aizpurua y Correa, 2014, en prensa), el estudio comenzó con un grupo de adolescentes guipuzcoanos que cursaba entonces 5º de Educación Primaria en la escuela de San Martín Aguirre de Bergara, 61 chicas y chicos repartidos en tres grupos de referencia-tutoría.

A finales del curso anterior, las circunstancias profesionales por las que discurría mi trabajo como docente se vieron sacudidas por un giro considerable al ser nombrada, a 1 de julio de 2009, directora del colegio público de Bergara.

En lo que respecta a la faceta investigadora, por esas fechas estaba empezando a dar forma a las etapas que deberían desembocar en la elaboración de la tesis doctoral centrada en las políticas educativas vascas de inserción masiva de tecnología digital en las aulas. Si bien la responsabilidad del cargo directivo me complicó bastante la sistematización de la labor investigadora, por contra me proporcionó una perspectiva más amplia desde la cual ahondar en el tema.

El verano que precedió al curso 2009/2010 estuvo plagado de noticias contradictorias respecto al programa 1X1, en los centros escolares ignorábamos tanto qué iba a pasar en un futuro cercano con el programa de Centros de Madurez TIC como en qué iba a consistir realmente el proyecto Escuela 2.0 por lo que, desde el recién estrenado equipo directivo, decidimos esbozar nuestras propuestas pedagógicas sin esperar las disposiciones que pudieran llegar de la Administración Educativa entendiendo que una planificación consistente, diseñada desde la flexibilidad, bien podía dar cabida sin mayor problema a cuanto a lo largo del curso escolar se planteara desde instancias gubernamentales.

Una de esas propuestas gestadas a comienzos de curso adquirió la forma de una estructura participativa del alumnado con ánimo de superar lo simbólico y traducirse en una colaboración real de niñas y niños de Educación Primaria en todos los niveles de organización del centro escolar, incluidos los directamente relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta estructura participativa propició una relación fluida entre delegadas y delegados de los seis grupos de Tercer Ciclo conmigo como directora que, a la postre, una vez puesto en marcha el proyecto



1X1, dio origen a un diálogo muy enriquecedor sobre sus vivencias y percepciones desde el instante en que accedieron al programa Escuela 2.0.

Esta relación se ha ido manteniendo, aunque cada vez más distanciada, a lo largo de los cinco años. El paso al Instituto de Secundaria y la ajetreada vida pos-escolar que llevan estos adolescentes ha ido añadiendo dificultades a la continuación de esta relación que en estos momentos se condensa en dos de ellos, una chica y un chico a los que ofrecer la devolución del análisis de datos recogidos y con los que contrastar interpretaciones de los mismos.

Este trabajo reúne los resultados de la última fase basados en las respuestas recogidas en la segunda parte del cuestionario que se pasó a los chicos y chicas que se encontraban cursando 2º de ESO, tres años después de haber dado comienzo la investigación. En ese momento al grupo original se había añadido alumnado de otras dos escuelas públicas de la zona que de forma habitual confluye en el mismo instituto de secundaria además de un pequeño grupo compuesto por chicas y chicos que de procedencias diversas y de manera aislada se habían ido incorporando al grupo en distintos momentos de cada curso escolar.

Al igual que en las fases anteriores, en este caso también se ha procedido a contrastar los resultados obtenidos con dos de los estudiantes que formaban parte del grupo que respondió los cuestionarios presentados.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma crítico de la metodología cualitativa, solicita la participación de aquellos a quienes más atañe la puesta en marcha de las políticas de implementación masiva de recursos digitales en las aulas por lo que buscamos que nos expliquen sus percepciones aquellos sectores o agentes más afectados por las mismas: profesorado, alumnado, equipos directivos, administración, etc.

Optamos por el paradigma de la investigación-acción debido a que, parafraseando a Munarriz (1992) cuando recuerda las palabras de Lewin, K. (1946), queremos estudiar las realidades del mundo de la enseñanza con la intención de intervenir en ellas para mejorarlas, queremos relacionar la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica porque, como señala Stenhouse (1984), citado por Munarriz (1992), la investigación desarrollada sobre los profesores no tiene mucha incidencia en su práctica, lo contrario de lo que sucede, sin embargo, cuando son los profesores los que realizan la investigación sobre su propia actividad, pues el desarrollo profesional de los docentes dependería en gran medida de su capacidad para adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente, porque son las personas directamente implicadas las que se convierten en protagonistas, también, del proceso de construcción de ese conocimiento que propicia una intervención sobre la realidad para su mejora.

Si aprehendemos la realidad y nuestro conocimiento sobre la misma tanto personal como socialmente, la construcción del conocimiento requerirá también aportaciones individuales y colectivas que converjan en procesos de reflexión sobre la acción y que conlleven cambios en la



experiencia vivida por quienes se han implicado en dicho proceso de investigación (Margalef y Pareja, 2007). En nuestro caso hemos apostado precisamente por esta articulación del conocimiento construido colectivamente.

Este enfoque cualitativo del trabajo de investigación nos ha llevado a un proceso continuo de toma de decisiones y cambios sobre el esbozo original del diseño investigativo, un ejemplo del cual es el segmento del cuestionario analizado en este artículo y que forma parte de una fase que en principio no estaba previsto desarrollar.

Una vez más gracias a la colaboración desinteresada de los tres profesores-tutores de segundo curso de la ESO del Instituto Ipintza, se pasaron 100 cuestionarios de los que se recogieron 89 respondidos. Dado que es un centro donde la enseñanza se imparte mayoritariamente en euskera al alumnado se le comentó que aunque los cuestionarios estuvieran formulados en castellano ellos podían responder en cualquiera de los dos idiomas; a lo hora de analizar los datos advertimos que abundan los párrafos en que conviven con normalidad frases en euskera y en castellano.

La selección de los informantes se produjo de una manera natural ya que en esta fase más que una muestra nos interesaba dirigirnos al grueso del alumnado. Aprovechamos para ello que chicas y chicos provenientes de Bergara ya conocían a la investigadora principal y habían participado en fases anteriores del estudio y que un profesor del instituto con el que se mantenía un contacto laboral asiduo aceptó la tarea de ejercer de puente entre la investigadora principal y el resto de profesores cuya colaboración resultaba imprescindible cara a la idea de pasar el cuestionario al mismo tiempo en las tres aulas de 2º de ESO.

Análisis de los datos

Al final del cuestionario pasado en la segunda fase de la recogida de información se proponía al alumnado encuestado que pensara en los cambios vividos desde que se puso en marcha el programa ESKOLA 2.0 e intentara dibujar o pintar, en un folio, algo que a cada cual le hubiera resultado importante en relación a estos cambios. Se les comentó que tenían libertad para utilizar cualquier tipo de material y que de lo que se trataba era de plasmar gráficamente una idea, un concepto o una vivencia, sin tener que ser necesariamente un dibujo.

La gran mayoría de chicas y chicos se limitó a dibujar un ordenador, incluyendo en algunos casos una pizarra digital y poco más. Nos sorprendió que, además, abundara el uso del bolígrafo para tal fin. Estaba claro que, o realmente el alumnado no percibía más cambio que la introducción de miniordenadores en las aulas o no habíamos acertado en la formulación de la propuesta. Lo comentamos con los dos adolescentes que han colaborado como contraste a lo largo de toda la investigación y su interpretación atribuía un papel importante por un lado al cansancio de final de cuestionario y, por otro, a la falta de entrenamiento ya que en el espacio escolar no tenían ocasión para ejercitar la expresión plástica. Manifestaban su total acuerdo con la idea expresada por Dussel (2010: 67) "Señalamos anteriormente que la principal motivación para usar imágenes que explicitan los docentes tiene que ver con la convicción de que suscitan el interés inmediato de los



niños y los jóvenes. Esta es una afirmación que también debería discutirse más profundamente en espacios de formación docente”.

Dado que nos interesaba recoger datos relevantes sobre el recorrido llevado a cabo dentro del programa Escuela 2.0 respecto a la alfabetización audiovisual y especialmente sobre el desarrollo del lenguaje visual o la información transmitida a través de las imágenes, pusimos en marcha la tercera fase de investigación del ámbito discente y formulamos un segundo cuestionario donde como introducción se les pedía que recordaran lo más significativo de los comienzos de Escuela 2.0 cuando estaban en 5º y 6º de Primaria, después se les planteaba una comparación entre dos imágenes, una de un aula de mediados del siglo XX y la otra un aula digitalizada del año 2013; para terminar se les presentaba una serie de imágenes para que comentaran lo que cada una de ellas les sugería.

En el presente documento queremos centrarnos en las respuestas recogidas en torno a las imágenes propuestas para la comparación, propuestas formuladas con la idea de conocer qué líneas de reflexión podían inducir dos imágenes tan similares y al mismo tiempo tan distintas, al hilo de la idea de Aguaded de que “El reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo»” (2005:27) .



Imagen 1. Aula de una escuela masculina de mediados del siglo XX



Imagen 2. Aula digitalizada del siglo XXI

Literalmente la cuestión se formulaba así: “¿En qué cosas crees que ha cambiado principalmente la educación, en el tiempo que va de una imagen a otra?”

Volvimos a quedar desconcertados ante las respuestas recogidas. Escasamente alguna comparación sobre los aspectos más evidentes entre ambas imágenes, para los parecidos o para las diferencias, poco más allá de dejar constancia de la existencia o no de recursos digitales; apenas algún asomo de reflexión sobre lo que implicaban sociológica, cultural o políticamente escenarios tan desiguales. Y abundantes referencias a los castigos corporales sugeridos por la imagen más antigua.

Un bloque de las respuestas proporcionadas alude directamente a la figura de la cruz colgada de la pared: “Antes se rezaba en la escuela” “La religión era muy importante” “Había cruces en las clases” “Las clases de religión eran obligatorias”, etc. Pero sin ir acompañadas de especulaciones ni elucubraciones, no se perciben atisbos de reflexión sobre ello.

El otro gran bloque se centra en la disciplina: “Antes los profesores eran más duros” “Se castigaba mucho” “Si hablabas o hacías algo mal te pegaban” “Cualquier profesor podía castigarte por cualquier cosa” “Los profesores te pegaban y no les pasaba nada”. Aquí aparece un porcentaje de alumnado, mayoritariamente chicas, que relaciona directamente la falta de disciplina (más o menos rígida) con la disminución de la calidad de los aprendizajes: “Ahora los profesores son muy blandos y dejan hablar mucho en clase” “No pasa nada si no haces los deberes” “Algunos molestan y no dejan escuchar las explicaciones de los profesores” “Antes se aprendía más, ahora se exige poco” “Se estudiaba mejor antes”.

Convocados los dos alumnos con los que hemos ido contrastando las fases del proceso les hicimos la devolución de las respuestas obtenidas y pudimos ir profundizando en el sentido de las mismas. Se produjo una interesante discusión entre ambos: sin estar claramente en desacuerdo, defendían puntos de vista divergentes, paralelos más que contrapuestos.



Una posición centraba sus argumentos en la necesidad del silencio en clase para entender lo que decía el profesor por lo cual consideraba imprescindible una cierta disciplina con el consiguiente castigo para quien no la respetara; recordaba las actividades llevadas a cabo y las aplicaciones utilizadas en 5º y 6º de Primaria, especialmente el trabajo en grupo y la autonomía con la que utilizaban el vídeo o la cámara de fotos y editaban imágenes o audiovisuales para colgarlos en el blog y protestaba porque ahora habían ido para atrás en vez de ir para adelante, no tenía sentido dedicar tiempo al análisis de una imagen si luego te iban a evaluar solo en función de lo que te habías aprendido de memoria y eras capaz de reproducir escribiendo a mano; tal y como lo refleja Sancho cuando verifica que “Otro grupo las utilizaba (las TIC) para mejorar las presentaciones. Aquí lo interesante era que podían utilizar muchos más recursos como videos y gráficos pero no cambiaba la práctica docente” (2011:80) esta alumna confirma que tampoco los profesores utilizan imágenes, sólo algún que otro .ppt o un par de gráficos en la pizarra digital para explicar alguna clase y, por supuesto, prácticamente nada para el alumnado, “muy excepcionalmente nos dejan montar algún power point para presentar algo”. Rezumaba desilusión y mucho sentido práctico: si éstas son las normas del juego, no necesito saber nada de interpretar imágenes, quiero silencio en clase y oportunidad de atender en condiciones las explicaciones del profesorado.

El otro alumno aludía a la nula necesidad de una disciplina rígida para aprender. Varias veces a lo largo de la conversación hizo referencia a un profesor de Ciencias Sociales de 1º con quien sí utilizaron los recursos del programa Escuela 2.0 para trabajar geografía o historia, buscar información, líneas del tiempo, mapas interactivos, imágenes, trabajo en grupo, etc. Y repetía que todavía se acuerda más de lo que había aprendido entonces que de la teoría que había tenido que empollarse para aprobar el último examen de Lengua o de Ciencias Naturales, aunque hubiera sacado un sobresaliente en ambos. Confesaba aburrirse en clase y sentirse fastidiado porque le obligaban a hacer fichas de relleno cuando habían terminado la tarea original propuesta por el profesorado. Recordaba que antes le gustaba dibujar y se sentía atraído por lo que podía interpretar de los dibujos pero ahora ya no tenía tanto interés.

Ante la imagen del siglo XXI a ambos les parecía ideal por un lado, un lujo porque ellos tenían ordenadores en el instituto pero ni los veían; por otro lado también coincidían en que “tampoco se puede estar todo el tiempo con los ordenadores, en algunas asignaturas más tiempo que en otras” “cuando estábamos en 5º y en 6º a veces encendíamos todos a la vez pero en otros momentos unos estaban con el ordenador y otros haciendo otras cosas” “solía haber más ruido en clase porque nos teníamos que mover y para trabajar en grupo teníamos que hablar pero aprendíamos mucho, grabábamos nosotros lo que nos interesaba para presentar el trabajo, veíamos vídeos, editábamos hasta música y aunque sí solíamos aprovechar a veces para entrar en algún juego de internet, casi siempre era cuando ya habíamos hecho el trabajo porque nos gustaba mucho lo que hacíamos” “tuvimos que aprender a ponernos de acuerdo para elegir las cosas, también los vídeos



o las fotos que queríamos poner en el trabajo, a organizarnos para acabar a tiempo sin entretenernos porque al principio no sabíamos trabajar así”.

En estos momentos tienen casi olvidado lo que hicieron los primeros años en los que se puso en marcha el programa Escuela 2.0. Vamos recuperando recuerdos al enlazarse una anécdota con otra. En la última conversación me han pedido volver a escuchar las primeras grabaciones, tienen curiosidad por saber qué van a sentir o a pensar cuando se oigan a sí mismos o a sus compañeros hace cinco años, curiosidad sobre todo por saber de verdad qué hacían entonces. Recuperar, tal vez, algo del entusiasmo con que recibieron los miniordenadores y vivieron los comienzos del programa.

Será una vez concluido este proyecto de investigación, pero le dedicaremos más de una tarde. También yo tengo curiosidad por ver qué resonancias hacen eco en su experiencia, en su vida, convertidos ya en adolescentes camino de los 16 años, al escuchar sus voces todavía infantiles y ver recogidas como parte de esta tesis las palabras que han ido desgranando en las conversaciones mantenidas a lo largo de estos cinco años.

Bibliografía

- AGUADED GÓMEZ, J. I. (2005) Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. Comunicar, 24, 2005 Revista científica de comunicación y educación. ISSN 1134-3478, pags. 25-34. Consultado el 9 de junio de 2014 en <http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar24/25>
- AREA MOREIRA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 3-25. Recuperado de Internet el 18 de junio de 2014 en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- COLÁS BRAVO, P., CASANOVA CORREA, J. Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con tic. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 121-147, feb. 2010. ISSN 1138-9737. Recuperado de Internet el 12 de julio de 2014 en <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/5791>
- CORREA GOROSPE, J. M., LOSADA IGLESIAS, D., FERNÁNDEZ OLASKOAGA, L. (2012) Políticas educativas TIC en los sistemas escolares en Iberoamérica. Miradas desde las dos orillas. Monográfico de la Revista de Campus Virtuales sobre las Políticas TIC en Iberoamérica: Vol 01, No I, 2012 Políticas educativas y prácticas escolares de integración de las tecnologías en las Escuelas del País Vasco: Voces y cuestiones emergentes. Consultado en Internet el 11 de junio de 2014 en http://issuu.com/revistacampusvirtuales/docs/revista_campusvirtuales_01
- DE PABLO PONS (coord.) (2009). Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Ediciones Aljibe. Málaga
- DUSSEL, I (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussely



- Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2010. Consultado en Internet el 7 de junio de 2014 en <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- EDUTEC: Revista electrónica de tecnología educativa, 29, consultado el 2 de setiembre de 2014 en http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/1Eduotec-E_Amor-Aguaded-Fandos_n29.pdf
- ESKOLA 2.0 <http://www.eskola20.euskadi.net>
- FERNÁNDEZ OLASKOAGA, L., CORREA GOROSPEJ. M., Y OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE, B. (2013). Eskola 2.0: Un curso completado. Tiempo de evaluación. Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vol. 13, 2013, págs. 239-262, consultado en Internet el 12 de junio de 2014 en http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/campo/kgdcqkzt.pdf
- MARGALEF GARCÍA, L., PAREJA ROBLIN, N. Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación-acción. IV Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa. Valladolid 2007. Consultado en Internet el 19 de junio de 2014 en <http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Observar,%20interpretar%20y%20reflexionar.pdf>
- MUNARRIZ IRAÑETA, B (1992) Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991), coordinadores Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero. A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions, 1992, p. 101-116. ISBN: 84-600-8006-4 Consultado el 4 de junio de 2014 en <http://hdl.handle.net/2183/8533>
- OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE, B Y CORREA GOROSPE, J. M. (2014) Percepciones del alumnado "Escuela 2.0" en torno a la repercusión de la tecnología digital en la práctica educativa. En prensa.
- Pérez RODRÍGUEZ, M. A. y Aguaded GÓMEZ, J. I. (2009). Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros TIC de Andalucía (España).
- SANCHO (2011) en GVIRTZ, S. Y NECUZZI, C. (compiladoras) (2011) Educación y tecnologías : las voces de los expertos, capítulo 15. CABA: ANSES, 2011. Consultado en Internet el 9 de junio de 2014 en <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf>
- STENHOUSE, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.



La participación en los consejos escolares de centro y municipales

Participation in schools councils and local town educational boards

Magalló Albert, Isabel. *Instituto de Educación Secundaria Federica Montseny, Burjassot-Valencia*

* Datos de contacto: +34 639646963 | isabelmagall@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se pretende visibilizar los diferentes obstáculos a la participación plena en los consejos escolares de centro y en los consejos escolares municipales, y proponer diversas soluciones para repartir el sistema de autoridad y control de la programación de la enseñanza en estos ámbitos e impulsar la praxis de la ciudadanía activa.

Palabras clave: *ciudadanía, Escuela Pública, Esfera pública educativa, participación.*

Resumen en inglés

This communication is intended to make visible the various obstacles to full participation in school councils and local town educational boards, and propose different solutions to deliver the system of authority and control of the organization of education in these areas to promote practice of active citizenship.

Palabras clave en inglés: *citizenship, Public School, Educational public spheres, participation.*

Introducción

Esta comunicación constituye una pequeña reflexión cuyo origen es un trabajo más amplio, la Tesis doctoral: “De la escuela al sistema educativo: la paideia democrática”, que fue finalizada en julio de 2014, y dirigida por Francisco Beltrán y Ángel San Martín, a través del programa de doctorado: “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas”, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Por otro lado, la experiencia de la autora en la participación en un consejo escolar de centro y en un consejo escolar municipal, como representante del profesorado, constituye una motivación para re-pensar razones que impiden o promueven que estos espacios se configuren como esferas públicas educativas, vibrantes, ejes democratizadores de la educación y de la institución educativa.

Marco teórico y objeto de estudio

El objeto de estudio es visibilizar los obstáculos para una participación plena en los consejos escolares de centro y municipales, así como proponer diversas soluciones para distribuir el sistema de autoridad y control sobre la programación de la enseñanza en estos ámbitos e impulsar la praxis de una ciudadanía activa.



El marco teórico al que he recurrido para este análisis abarca autores del ámbito de la filosofía política y de la filosofía de la educación.

He considerado la participación plena como la capacidad instituyente de los ciudadanos sobre las instituciones, y de entre ellas, la educativa. Esta capacidad instituyente se inicia con lo político, entendido como conflicto, como cuestionamiento de aquello instituido. Del autor Cornelius Castoriadis y de Daniel Bensaïd he rescatado el significado del carácter instituyente de la sociedad a través de la práctica política de las personas comunes que hacen la historia, de Chantall Mouffe la definición de lo político y de Jacques Rancière el concepto de la política, como el cuestionamiento del modo de distribución del sistema de libertad y autoridad, y de los bienes sociales. Por otro lado, John Dewey es un autor que me permite enlazar la filosofía política con la filosofía de la educación, aportando el concepto de democracia como creación social, y la necesidad para el desarrollo de la misma de la mirada crítica y el conocimiento social, no tecnicista ni burocrático, que permitiría el ejercicio de una libertad efectiva y de un control inteligente socialmente organizado, en manos de los ciudadanos.

En relación a los consejos escolares de centro y municipales, los he considerado desde una perspectiva micro-política, por lo que he recurrido a autores que consideran la Escuela Pública y la Ciudad como espacio público y comunidad educativa. Como espacio público de encuentro de grupos heterogéneos en los que se inicia el conflicto, lo político, la tensión entre una comunidad plural para reconocerse como iguales, y que ha de establecer mecanismos pacíficos para dar solución a este conflicto, iniciando la política. Para este enfoque he recurrido a las aportaciones que desde la filosofía de la educación han realizado John Dewey, Philippe Meirieu y Francisco Beltrán.

Por otro lado, como comunidad educativa, la Escuela Pública y la Ciudad lo son en tanto en cuanto se configuran en torno a vínculos que unen a las personas de diversos modos y las dotan de identidad colectiva y de referentes. La clara conciencia de esta vida comunitaria se asocia, para John Dewey, con el ideal democrático, que además le exige un carácter ético-político. Se trata de una comunidad que piensa la ética de su política. Esta ética, según la autora Chantall Mouffe constituye el vínculo que une a la comunidad.

En relación al análisis sobre la distribución del sistema de autoridad y control de la enseñanza me he centrado en el concepto de esfera pública educativa, que he definido a través Charles Taylor, como espacio público, metatópico, extrapolítico (en el sentido de no partidista) y profano. Las esferas públicas autónomas, para el autor John Keane, sirven de palanca para concienciar de la importancia del poder y su distribución, y pueden ejercer presión sobre los límites estatales o mercantiles, protegiendo sus propios criterios de distribución. En relación a la esfera pública educativa, su configuración se realiza a través de la interpelación a la democracia de colectivos anónimos que reclaman su participación en las decisiones sobre la educación y la cultura. El punto de partida para el encuentro de estos ciudadanos anónimos que no forman parte de élites, donde



se inicia su reconocimiento como iguales y su interés por un bien común, el educativo, lo ubicamos en la Escuela Pública, y en segundo lugar, en el municipio.

Esta esfera pública educativa requiere de una ciudadanía activa, concepto que tomo de Cornelius Castoriadis y Paul Barry Clarke, que consideran al ciudadano como sujeto político, con actitud reflexiva y ética, compromiso y responsabilidad pública. El carácter público y político, de los actos de la ciudadanía y la delimitación de esferas pública y privada se construye en cada situación, aspecto que recalca Chantal Mouffe, y que implica menos formalidad en la esfera pública.

Metodología

Para abordar el objeto de estudio he realizado un análisis cualitativo, situándome en una perspectiva micro-política, e intentando visibilizar las experiencias prácticas cotidianas de agentes educativos anónimos que no forman parte de élites; son ciudadanos activos que desde el ámbito de la educación participan para la institución de una sociedad democrática. En concreto los agentes estudiados son las madres y padres del alumnado por la Escuela Pública. Para ello he compilado documentos de una organización, FAMPVA-Valencia (Federación de Asociaciones de Madres y Padres de alumnos de la provincia de Valencia). Estos documentos son diversos y están fechados desde 1977 hasta 2006; además he recurrido a las actas de una asociación de madres y padres del alumnado, federada a FAMPVA-Valencia, la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) del colegio público Jaume I de Xirivella. Por otro lado, he analizado las leyes y reglamentos que desarrollan o han desarrollado la participación en la institución educativa, en el nivel micro-político de la escuela y de la ciudad, destacando rasgos que he considerado elementales en relación a la participación democrática.

Estas dos fuentes muestran los obstáculos a la participación plena desde una perspectiva estructural – la establecida por las leyes- y desde una perspectiva cultural–el punto de vista de FAMPVA-Valencia sobre estas leyes-. Para visibilizar el proceso de dificultades utilizo el análisis de casos, un Caso para el Consejo Escolar de Centro y otro para el Consejo Escolar Municipal, ambos casos son extraídos de las actas ordinarias y extraordinarias de la AMPA y la FAMPVA-Valencia y de artículos de prensa.

Finalmente, para vislumbrar las propuestas y reivindicaciones en relación a esta participación y que mejoraría la praxis de la ciudadanía activa he recurrido a las memorias de las jornadas de formación y reflexión de FAMPVA-Valencia; que como asociación civil autónoma reclama una mayor participación en la autoridad y el control de la enseñanza.

Resultados

1.-Obstáculos a la participación plena en los consejos escolares de centro

Para visibilizar las dificultades para una participación plena en los consejos escolares de centro el análisis consta de dos enfoques. Un primer enfoque, que estudia aspectos básicos de las múltiples leyes educativas de la democracia española desde 1985 hasta la actualidad en lo que se refiere a la



participación de los agentes involucrados en la enseñanza en los centros escolares públicos. Y, con el fin de completar este enfoque he estudiado el Caso del Consejo Escolar del C.P Jaume I de Xirivella, desde la perspectiva de las asociaciones de madres y padres del alumnado por la Escuela Pública, a través de su AMPA.

1.1.-Análisis de leyes educativas sobre participación en las escuelas

Las múltiples leyes educativas de la democracia española son Reformas y contrarreformas escolares realizadas desde instancias políticas y con un alto grado de carácter tecnocrático, es decir, la participación en la política y la planificación de estas reformas no se ha producido desde las escuelas y las comunidades educativas.

Destaco tres aspectos de las leyes educativas que afectan a la participación en las escuelas públicas: el reparto del poder (autoridad y control), el órgano de participación por excelencia en el gobierno de los centros en cada ley y el reconocimiento a las AMPAS en cada una de ellas. Estos aspectos los sintetizo en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Reparto de poder, órgano de participación y AMPAS

Leyes	Reparto de poder ¹	Órgano de participación	AMPAS
Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), 1985	Poder profesional-comunitario (combina el papel del experto y descentraliza decisiones en la comunidad, democratiza)	El Consejo Escolar es órgano de gobierno. Puede elegir y revocar la dirección. Sus competencias están delimitadas. La presidencia corresponde a la dirección del centro Y su composición no es paritaria.	Libertad creación AMPAS, libertad de reunión y representación directa de las madres y padres del alumnado en el Consejo Escolar. Se aprueba el Real decreto 1533/1986 que regula las AMPAS, que antes se regían por la Ley de Asociaciones de 1964.
Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de centros (LOPEG), 1995	Poder líder pedagógico (profesional, experto)	Consejo Escolar: órgano de gobierno, pero con recortes en las funciones de gobierno y se añade la confección del Proyecto Educativo de Centro. Se mantiene composición no paritaria y presidencia.	Mantiene la libertad de las AMPAS y añade un representante nato del AMPA en el Consejo Escolar.

¹ El análisis sobre el reparto de poder lo he realizado teniendo en consideración las observaciones de Fernández Enguita, Mariano y Gutierrez, Marta (2005): Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. AKAL. Madrid.



Leyes	Reparto de poder ¹	Órgano de participación	AMPAS
Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), 2002	Poder gerencial, superpuesto al burocrático, jerárquico y policéntrico, acompañado de políticas neoliberales	Consejo Escolar pasa a ser un órgano consultivo, y ya no designa ni revoca dirección. Sus competencias se reducen y no tienen carácter vinculante. Se mantiene composición no paritaria y presidencia.	Las AMPAS pasan a una posición súbdito-cliente. Aunque la normativa que las regula es la misma, las funciones en el Consejo han sido tan recortadas, y su papel pasa a legitimar las decisiones tomadas con anterioridad por la dirección o por la administración.
Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006	Poder líder pedagógico (profesional, experto).	El Consejo Escolar vuelve a ser órgano de gobierno, pero no designa dirección aunque sí puede revocarla. Sus competencias se reducen. Se mantiene composición no paritaria y presidencia.	Posición súbdito-cliente
Ley Orgánica de Mejora de Calidad de la Enseñanza (LOMCE), 2013	Burocrático-patrimonial (autoritario, jerárquico, estatal y centralizado), acompañado de políticas neoconservadoras.	Consejo Escolar de carácter consultivo. No designa ni revoca dirección, se recortan sus competencias, y continúa su composición no paritaria, ostentando la presidencia la dirección del centro.	Posición súbdito-cliente

1.2.- El caso del A.P.A DEL C.P. Rei en Jaume De Xirivella: conflicto en la escuela, que con apoyo de fampa se transforma en conflicto municipal y autonómico.

El conflicto entre la AMPA y la dirección del centro se produce en un consejo escolar del centro en el que se aprueba, con la negativa de las madres y padres (ya que no son paridad en el consejo frente al profesorado), a trasladar al alumnado de un curso a otra escuela.

En reunión, la Junta directiva del AMPA acuerda solicitar que el alumnado permanezca en el centro y que se habiliten las aulas de usos múltiples u otros espacios para este curso. La directiva de la APA escribe una carta al director del centro reafirmando su desacuerdo y convoca una asamblea de la APA con el fin de informar de la situación y acordar acciones que resuelvan la situación. Se consigue una entrevista de la AMPA, a través de la cooperación que ofrece la FAMPA-Valencia con el inspector jefe provincial, y de esta entrevista se entrevistó que la decisión correspondía a una planificación a nivel autonómico, sin contar con la comunidad educativa ni con la municipalidad, y que el traslado del alumnado iba a continuar durante años.

Se realiza una Asamblea de madres y padres para explicar la situación y se acuerda realizar una manifestación en la plaza del ayuntamiento con el objeto de presionar a través de la opinión pública, para ser tenidos en cuenta por la inspección y la dirección del centro. Ante la manifestación



el ayuntamiento propone una reunión conjunta con todos los implicados. El ayuntamiento se ofrece a pagar las obras para la adecuación de aulas. Sin embargo, el consejo escolar vuelve a denegar esta propuesta. Finalmente, se produce una desconexión de la AMPA respecto del consejo escolar, y la AMPA critica al director por falta de información y se le requieren las actas de los consejos escolares a las que no han sido convocadas y en las que se han ido tomando decisiones.

Los obstáculos para la participación en este Caso se derivan de la falta de paridad consejo escolar, de las decisiones de planificación educativa no explícitas, ocultas a la ciudadanía, de la presidencia del consejo escolar que pertenece a la dirección, que no ofrece suficiente información al consejo escolar y, finalmente, al escaso papel que desarrolla el municipio en cuanto a autoridad educativa.

2.- Obstáculos a la participación plena en los consejos escolares municipales

En el ámbito micro-político, los consejos escolares municipales pueden canalizar el interés por la educación de diferentes colectivos que trascienden el entorno escolar, así como dinamizar la cultura local y fomentar la responsabilidad y el compromiso por la educación en el municipio.

2.1.- Análisis de la normativa de los consejos escolares

Fueron constituidos con la Ley del Derecho a la Educación de 1985 y desarrollados con carácter autonómico a partir de la misma. Los consejos escolares municipales y de distrito son órganos colegiados de participación micro-política, de carácter consultivo, para la programación y control de la enseñanza a nivel no universitario en los municipios.

Su composición, no paritaria, la constituyen representantes de la autoridad política del municipio, de la administración educativa, del profesorado, de las madres y padres, del alumnado, de la dirección de centros públicos, de la titularidad de centros privados, y de asociaciones de vecinos. Es por tanto una composición cerrada porque no admite a otros colectivos implicados en la educación que quieran participar del mismo.

La iniciativa para la elección y designación de los miembros de los consejos escolares corresponde a cada ayuntamiento y el alcalde expide los nombramientos. Por otra parte, la presidencia del consejo la ostenta el representante de la autoridad local, que es quién convoca y ofrece, en su caso, la información adjunta a la convocatoria. Su funcionamiento es por tanto burocrático, quedando a expensas de la autoridad local, lo que puede ser utilizado para legitimar la toma de decisiones política partidista.

Sus competencias, sin capacidad vinculante, incluyen aspectos diversos de carácter no curricular, de apoyo a las organizaciones escolares. Con la Ley Orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y con la Ley 27/2013 de racionalización y sostenibilidad de la administración local se reducen las competencias en el Consejo Escolar Municipal, dado el carácter centralizador de ambas, restringiendo la posibilidad de un proyecto colectivo específico local y limitando, en consecuencia la participación.



Finalmente, cabe destacar que en lo que respecta al ejercicio ciudadano en los consejos escolares municipales, su impulso democrático y participativo es escaso.

2.2.- Análisis del caso del consejo escolar municipal de Valencia

El conflicto, en este caso se produce cuando el ayuntamiento de Valencia procede a privatizar el patronato de Escuelas Infantiles Municipales en el año 1993. El Patronato de Escuelas infantiles se creó en 1979, y sus presupuestos se incrementaron en los años ochenta y se construyeron nuevas. Asumían el planteamiento de la escuela pública comunitaria. Ante esta privatización, y a través de la FAMPA-Valencia, las AMPAS del patronato de escuelas se organizan y realizan acciones diversas con el fin de frenar la privatización: campañas de asistencias a plenos y petición de intervenciones, asistencias a la comisión municipal de cultura, reuniones con organizaciones y con la ciudadanía afectada, charlas en barrios, publicaciones monográficas, trípticos, documentos alegóricos y fiestas infantiles por la escuela infantil pública a nivel provincial.

Por otro lado se establecen alianzas con otros colectivos sociales y partidos políticos y se realiza un Manifiesto sobre la Escuela Infantil Pública y de Calidad. Se denuncia el deterioro que va a sufrir la educación infantil y el derecho de madres y padres de elegir una escuela infantil pública. Las consecuencias de esta movilización con respecto al Consejo Escolar son que ante la renovación del mismo, al año siguiente, 1994, la administración local que preside el consejo escolar municipal de Valencia, no dirige notificación a la FAMPA-Valencia, dejando sin representación a la asociación de AMPAS más representativa. No se les reconoce como interlocutor por parte del Ayuntamiento. Esto implica una acción de la FAMPA ante la justicia, pero la sentencia aunque es favorable a FAMPA, llega en el año 2000.

Este caso muestra la presión y los juegos de intereses políticos y económicos en relación a la privatización de lo público, la negación al reconocimiento de los otros colectivos que se manifiestan disconformes con la política educativa local y la negación de la política, del conflicto, mismo. Se visibiliza que la configuración de la esfera pública autónoma no puede depender de la Autoridad local en cuanto a designación, presidencia y administración, puesto que deja de ser autónoma y es fácilmente instrumentalizada.

3.- Obstáculos y propuestas para la configuración de una esfera pública educativa

Los obstáculos a la participación plena en los consejos escolares de centro y municipales, y las propuestas correspondientes para la configuración de estos consejos como esferas públicas educativas, se resumen en la siguiente tabla y en relación a los ítems: composición del consejo, presidencia, competencias, anidación y vínculo entre los diferentes niveles de consejos, motivación a la participación por parte de la ciudadanía, tipo de discurso utilizado, e independencia de las asociaciones civiles con respecto a la administración o a cualquiera otra institución.



Tabla 2. Obstáculos y propuestas para la configuración de una esfera pública educativa

Obstáculos	Propuestas
Composición establecida por ley, estructurada en estamentos y no paritaria. Cierra el consejo impidiendo su comportamiento como esfera pública.	Esfera pública de participación genuina: paridad en el consejo (que implicaría más debate), elección directa de representantes (evitando los estamentos o los grupos de interés específicos) de manera que favoreciera la comunicación y la información entre colectivos implicados, y abierta a otros colectivos interesados en la educación como bien social.
Presidencia de la Administración en los centros y en los municipios. Establece jerarquía, burocracia y, ante la falta de paridad, posibilidad de instrumentalización para legitimar decisiones de la administración: falta de control público-democrático.	Presidencia elegida por el propio consejo, le conferiría autonomía, y evitaría burocracia y formalismo
Competencias asignadas por la administración educativa, lo que implica centralización del sistema educativo.	Competencias plenas sin asignación de partes, decisiones vinculantes, y mayor descentralización de la administración educativa en el ayuntamiento y en el centro y mayor descentralización de ambos en los consejos.
Falta de anidación y redes formales, de compromisos, entre los dos niveles de consejos escolares: escuela y ciudad.	Generación, a través de la formación, de vínculos entre consejos para posibilitar el trabajo conjunto sobre la educación y el sistema educativo.
Apatía de participación por parte de la ciudadanía, derivada de la burocratización de los consejos y del sustrato cultural de la propia ciudadanía.	Mejora de información y comunicación, formación de todos los colectivos para la participación en el Consejo Escolar. Apoyo de la administración y del Estado para promover la participación.
Discurso técnico-burocrático	Discurso político, deliberativo, con posibilidad de compromisos políticos.
Intentos de cooptación de las asociaciones civiles por la administración, para evitar conflictos sociales y legitimar decisiones políticas partidistas y administrativas.	Promover la autonomía de los colectivos que intervienen en el consejo.

Conclusiones

La esfera pública educativa constituye un instrumento fundamental para la política educativa y para su control en una sociedad democrática. Para el desarrollo de la misma, por un lado es importante la función del Estado Democrático, como su promotor, evitando sus intentos de monopolización sobre la educación y los predomios mercantiles sobre la misma. Sin embargo, este aspecto no es suficiente, debe ir acompañado de la politización de la educación por los propios agentes. Esta politización se deriva de la praxis de una ciudadanía activa, que surge a través del conocimiento social y la reflexividad colectiva, producida mediante lazos de colaboración y ayuda mutua, relaciones horizontales y pluralidad de saberes que enriquecen las instituciones educativas; y se visibiliza mediante acciones sociales de carácter político, no partidista (extrapolítico). Este conocimiento social proporciona objetivos para reformas institucionales de ampliación



democrática, basados en el marco de significados y de análisis de los colectivos implicados y genera subjetividades encaminadas a la ciudadanía plena, proyectando la ciudadanía a otras esferas de la vida cotidiana.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, J. F. (1994). El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español. Cuadernos de Pedagogía nº 222.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1997). La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos. Cuadernos de Pedagogía nº 258, pp 80-87.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1998). La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública. Enfoques Educativos v.1 n.2, pp 23-47.
- BENSAÏD, D. (2009): Elogio de la política profana. Península. Barcelona.
- CASTORIADIS, C. (1996): La democracia como procedimiento y como régimen. Iniciativa Socialista, nº 38
- CLARKE, P B. (1999): Ser ciudadano. Ediciones Sequitur. España.
- DEWEY, J. (1996): Liberalismo y acción social y otros ensayos. Ed. Alfons el Magnànim. València.
- DEWEY, J. (2004). La opinión pública y sus problemas. Madrid: Morata.
- DEWEY, J (2009): Democracia y Escuela. Editorial Popular. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático. Paidós Educador. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1994): El parto de los montes: La participación de los padres. Cuadernos de Pedagogía 224, pp.68-69. Abril 1994.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002a): ¿Es pública la escuela pública? Editorial Praxis. Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias. MEC Colección Conocimiento Educativo. Serie: Aula permanente. pp. 87-100
- GUTTMAN, A (2001): La educación democrática. Una teoría política de la educación. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- KEANE, J (1992): Democracia y Sociedad Civil. Alianza Editorial. Madrid.
- MEIRIEU, P. (2006): Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Graó. Barcelona.
- MOUFFE, CH (2007a): En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica. México.
- RANCIÈRE, J. (1996): El desacuerdo. Política y filosofía. Ediciones Nueva Visión. SAIC. Buenos Aires.
- TAYLOR, CH. (2006): Imaginarios sociales modernos. Paidós. Barcelona
- WALZER, M. (1997): Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. Fondo de Cultura Económica. México



Abriendo el aula. Experiencia de participación con familias

Opening up the classroom. Participation with families

Esteban Alonso, Azucena. *Maestra infantil y primaria Junta de Castilla y León* *.

* Datos de contacto: +34 630725733 | aestalo@hotmail.com

Resumen

La investigación que presentamos forma parte de la tesis Doctoral que se realiza en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Como temática principal abordamos la relación de la familia y la escuela a partir de la práctica in situ que nos permite nuestro desempeño laboral en escuelas rurales públicas en las etapas de infantil y primaria.

Nuestro estudio se desarrolla al amparo de la investigación cualitativa, sirviéndonos de la investigación-acción para mejorar nuestra práctica docente. La elección por este enfoque reside en la posibilidad que nos permite de incardinar la teoría y la práctica cotidiana, de forma que ésta emerge de forma mejorada ofreciendo una respuesta transformadora más ajustada a la realidad estudiada. La investigación-acción nos permite un diseño en espiral contando con diferentes fases que se ven retroalimentadas por la reflexión y su consiguiente puesta en acción. Para ello, hemos ido desarrollando pequeños proyectos de investigación, que conforman un todo más amplio.

En consecuencia, el trabajo que se presenta constituye una de las primeras fases a partir de las que hemos extraído una serie de conclusiones y resultados. Así pues, nuestro objetivo en esta primera fase se centra en fomentar la participación de las familias en el aula a través de diversas experiencias prácticas.

Las herramientas o instrumentos como la observación y registro sistemático, el diario de campo y la observación externa, nos han permitido extraer una serie de conclusiones significativas para aquellos docentes que desean abrir las puertas de su aula convirtiendo la comunidad escolar en un espacio más democrático y participativo.

Palabras clave: *familia, escuela, investigación cualitativa, investigación-acción*

Resumen en inglés

The research that it's showed is part of a Philosophical Doctorate carried out within the department of Pedagogy at the University of Valladolid. The main topic studied is the relationship between family and the school based on "practice in situ" as part of our daily work in state rural schools in the stages of preschool and primary.

The study is developed on the basis of the qualitative search, using the field of Action Research, to improve our teaching practice. The reason for choosing this approach lies in the possibility of linking theory and quotidian practice which consequently improves the the possibility of getting a better result property adjusted to our context. The Action Research allows an helix design which has



different phases feedbacked by the reflection and its put into practice. For that purpose, we have been developing several small projects which conform parts of a wider whole.

Accordingly, the work presented is one of the first stages from which we have drawn a number of conclusions and results. Thus, the objective in this first phase is focused on promoting the participation of families in the classroom through different practical experiences.

Tools or instruments such as observation and systematic recording, field journal and external observation enable us to extract meaningful conclusions for those teachers who wish to open the doors of their classrooms transforming the school community in a more democratic and participating environment.

Palabras clave en inglés: *family, school, qualitative search, action research*

Introducción

A partir de la investigación doctoral y de nuestra trayectoria profesional nos hemos adentrado en la temática objeto de estudio: la relación de la familia y la escuela. Así pues, desde hace varios años hemos aplicado experiencias diversas en el aula con el fin de dinamizar dicha relación y fomentar una acción colaboradora entre ambos núcleos.

¿Por qué decidimos centrar nuestros esfuerzos en esta dirección? La respuesta, sencilla a simple vista, encierra una realidad compleja. La familia, influencia primordial desde que el niño nace, recurre a la escuela como ayuda complementaria para desarrollar su función educadora. En consecuencia, nuestra labor docente debe ser precisamente eso, un complemento. No debe suplir las funciones u obligaciones de la familia y, al mismo tiempo, se han de respetar todos sus derechos. Encontrar el equilibrio supone, sin duda, un reto educativo actual.

De esta idea, surge la importancia de establecer una relación más coordinada y cooperativa de forma que, por un lado, la educación escolar se encuentre realmente contextualizada y, por otro, la educación familiar se vea reforzada. Si cada cual camina por un sendero encontraremos obstáculos y los resultados se verán claramente afectados.

Asimismo, este desempeño laboral nos ha hecho reflexionar sobre la necesidad de investigar la propia práctica con el fin de mejorarla. Solo así crecemos como profesionales. Si bien es cierto que, entre las funciones docentes, la investigadora no ha gozado de la relevancia merecida, ya desde la formación inicial, aprovechamos estas líneas para ensalzar los beneficios de investigar aquello que acontece en el aula como espectador de primera fila.

Marco teórico y objeto de estudio

La relación familia-escuela no supone un tema nuevo pero sí un asunto pendiente. A las dificultades tradicionales, se han sumado otras que no han facilitado precisamente nuestro trabajo. La sociedad, en general poco participativa, y las familias, como reflejo de la misma, presentan una imagen de la educación y el profesorado que podría definirse como deteriorada. En consecuencia,



gran parte del sentir docente alude a un desprestigio de su rol que, en ocasiones, se traduce en desinterés y malestar. Tal es la cuestión que, autores como Parrellada (2008) afirman que a los centros educativos no se les otorga gran prestigio.

Al mismo tiempo, esta relación resulta más compleja puesto que ambas estructuras destinan grandes esfuerzos a “echar balones fuera”. Esto es, aun considerando las disonancias educativas que Pérez Serrano (2000) establece en su casuística cotidiana, tanto desde el ámbito familiar como desde el escolar se argumentan motivos por los que la educación de los niños no está ajustándose al ideal que unos y otros mantienen. Por ello, se buscan culpables, señalando aquello que el otro no está haciendo, según su criterio, como debiera y situándolo como la raíz de los problemas educativos.

Este aspecto nos lleva a la idea de “soledades compartidas”, de manera que como afirma López Verdugo (2004) hoy en día, familia y escuela, asumen sus funciones en soledad:

Actualmente, y a pesar de que teórica e ideológicamente se concede mucha importancia a la colaboración entre padres y maestros, ambos grupos afrontan su labor educativa en solitario de un modo que recuerda más al modelo de influencias separadas que al de influencias superpuestas.

Esta soledad, debida en parte a ideas mal encaminadas en la familia y en la escuela, junto con otros factores que darían cabida a varios artículos por sí mismos, están influyendo negativamente en el establecimiento de relaciones positivas. Sin embargo, no todo son malas noticias pues la comunidad educativa cada vez es más consciente de los beneficios de una acción coordinada familia-escuela. Y, esto representa un primer paso para iniciar el cambio.

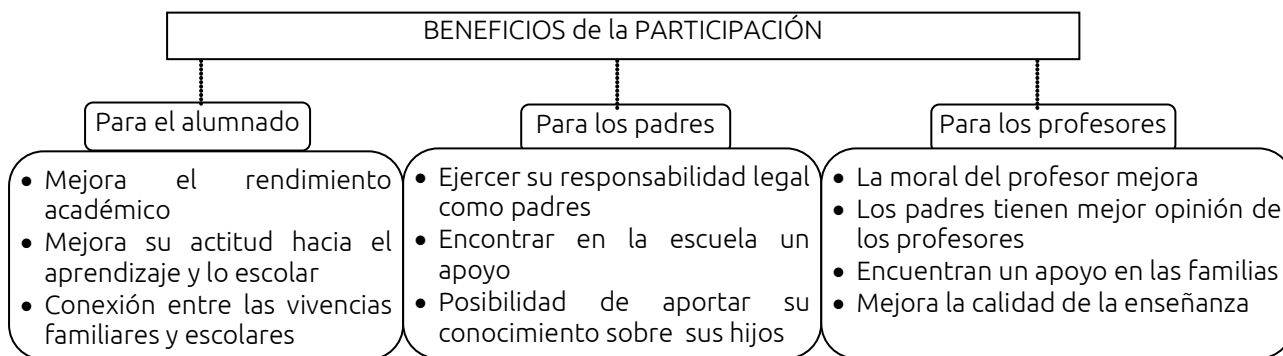


Imagen 1. Algunos beneficios de la colaboración familia-escuela

Metodología

Considerando el planteamiento general del estudio y la temática que abordamos, la investigación cualitativa resulta la más idónea aportándonos gran flexibilidad y capacidad de adaptación. Además de estas ventajas, destacamos la visión holística con la que nos permite adentrarnos en la temática objeto de estudio. De los múltiples enfoques que ésta ofrece nos inclinamos por la Investigación-Acción, ya que se ajusta a los propósitos que nos planteamos y a nuestra idea de profesor-investigador. Así, hacemos nuestras las palabras de Rojas Fabris (2012):



La investigación acción (I-A), es un enfoque metodológico que permite proponer al docente como analista de su propia experiencia profesional y, a la vez, ofrece orientaciones para trabajar en comunidad gestando proyectos de intervención socialmente compartidos. La I-A es una forma de aproximarse a la práctica pedagógica que permite empoderar al docente como profesional que observa, analiza y delibera sobre su propio quehacer y, a la vez, identifica los aspectos que deben ser transformados con miras a mejorar la calidad de su desempeño.

Así pues, uno de los retos se centra en profundizar en la práctica profesional con la comprensión y el análisis que nos ofrece la I-A. En consecuencia, este trabajo supone la continuación de fases anteriores, cada una retroalimentada a partir de la reflexión y puesta en práctica de los momentos previos. Esta metodología nos proporciona la posibilidad de emplear instrumentos como:

- La observación y registro sistemático: se elaboró un registro contando con notas de campo donde se reflejaba lo más relevante en cuanto a la relación con las familias.
- En nuestro diario de campo recogíamos las actividades en las que intervenían las familias, sus beneficios, comentarios en momentos informales, etc.
- El observador externo nos ha proporcionado una mirada más amplia de nuestra investigación, aportando aspectos que de otro modo hubieran pasado desapercibidos por la propia dinámica de la actividad. Se ha recurrido a esta figura en las propuestas de aula con familias.

¿De dónde surge esta experiencia?

A lo largo de la andadura que supone la I-A, en etapas previas centramos nuestra atención, por una parte, en verificar si los docentes podemos fomentar la relación con las familias sin que ello conlleve una sobrecarga de trabajo añadido, aspecto entendido en ocasiones como uno de los primeros obstáculos. Para tal fin se aplicaron metodologías de larga trayectoria especialmente en la etapa de infantil que, a priori, son aplicadas con otros objetivos. Dicho de otro modo, lo que se pretendía era aprovechar dichas dinámicas para fomentar la participación de las familias en el aula sin que esto significara un incremento de actividades, así como un tiempo y esfuerzo añadido para el profesorado. O sin la presión de implantar un programa específico diseñado externamente.

Por otra parte, los esfuerzos se habían dirigido a concienciar a las familias de los beneficios que supone su colaboración con la escuela. Una vez que se hicieron explícitos y, observados los buenos resultados de las experiencias realizadas anteriormente, había llegado el momento de plantear una nueva propuesta que requería mayor compromiso por ambas partes.

¿Qué pretendemos?

1. Profundizar en el análisis de la realidad actual en materia de participación familia-escuela.

La primera tarea reside en conocer el contexto en el que desarrollamos nuestra función docente e investigadora constatando en el aula las aportaciones de la literatura existente.



2. *Dinamizar la relación familia-escuela desde la colaboración e implicación de ambas estructuras.*

En las experiencias anteriores nos centramos en aumentar la participación de las familias en el aula. Sin embargo, se hace necesario dar un paso más allá. Por tanto, pretendemos progresar en relación al nivel participativo trabajando por lograr una colaboración más estrecha y alcanzar mayor implicación de las familias.

3. *Construir un espacio participativo continuo.*

La participación de las familias debe contar con cierta continuidad, de manera que se convierta en una constante de la vida del aula.

4. *Ensalzar la importancia de la estructura familiar situándola como eje central de nuestras temáticas.*

A pesar de las transformaciones y obstáculos a los que la familia ha de enfrentarse actualmente, defendemos que ésta supone la piedra fundamental en la que se apoya el desarrollo de los niños y de la sociedad. Por tanto, de lo que se trata es de ensalzar su importancia en todo lo que nos rodea, en nuestra cultura, nuestra vida cotidiana, etc.

Planteamiento general

La experiencia que presentamos se llevó a cabo con un grupo de 14 alumnos/as de 3º de Educación Infantil y sus correspondientes familias. Ante la gran acogida de las actividades realizadas en los cursos anteriores y a partir de algunas sugerencias de varias familias, planificamos una experiencia que diera cabida tanto a la participación desde el hogar como en el aula y tanto a los padres como a otros miembros de la familia. Como decíamos, el momento era propicio para plantear esta propuesta que requería una participación más sistemática.

Así pues, en la reunión general convocada a principio de curso, se propuso a las familias continuar formando parte de la vida del aula. Por ello, se les invitó a participar a través de ejes temáticos. En total, se ofrecían 5 temas, de entre los cuales eligieron, mediante votación, dos de ellos. Los otros dos, fueron propuestos por las familias.

Tabla 1. Ejes temáticos

Ejes temáticos. Propuesta y elección
Música desde el corazón (*)
El lenguaje también nos une (*)
Todos juntos cuidamos el medio ambiente(*)(**)
En mi familia tenemos mucho arte. (*)(**)
Tradiciones familiares
Nuestras pelis preferidas
Cuéntame un cuento
(*) temática elegida por las familias (**) temática propuesta por las familias



Actividades desarrolladas

A continuación recogemos brevemente algunas de las actividades llevadas a cabo en cada una de las temáticas acordadas con las familias. Unas, fueron propuestas por el docente, otras por los propios familiares a través de los diversos medios de comunicación habitualmente empleados: correo electrónico, buzón de aula, contactos informales, teléfono, etc.

1. En mi familia tenemos mucho arte: temática propuesta ya que el curso anterior varias familias manifestaron su interés por el arte. Nos centramos en escultura y pintura:

Tabla 1. Propuestas "En mi familia tenemos mucho arte"

Actividad	¿En qué consistió?
Arteadivinas	Se propuso un juego basado en adivinanzas. Cada familia disponía de un sobre, que fue personalizado por sus diferentes miembros. En él cada semana se incorporaba una lámina con una obra de arte cuya temática central era la familia así como unas pistas para averiguar la obra y el lugar donde se encuentra.
En nuestra familia preferimos...	Una vez descubiertas todas las obras de arte y compartidas aquellas nuevas propuestas por las familias, entre todas eligieron las tres preferidas y fueron realizadas en el aula con su ayuda empleando diferentes técnicas manuales.
Familia artística	A sugerencia de algunas familias se invitó a aquellas que quisieran a realizar al conjunto de su familia cada una como deseara (usando material de desecho, recortes, tela, corcho, etc.) Lo importante era disfrutar de un tiempo en familia.
Exposición de artistas	Al finalizar, con la colaboración de varios padres se organizó una exposición de todos los trabajos a la que podían asistir no sólo los miembros de la comunidad educativa sino cualquier persona interesada.

2. Música desde el corazón: La música supone un elemento de gran motivación para los niños. Este entusiasmo se trasladó al conjunto familiar realizando actividades como:

Tabla 3. Propuestas "Música desde el corazón"

Actividad	¿En qué consistió?
Las raíces de la música	Los familiares aportaron discos de vinilo, cintas de música, etc. de canciones que escuchaban hace tiempo. Los abuelos de los niños compartieron una sesión de música enseñando a los niños a utilizar esos aparatos, desconocidos para ellos, así como a escuchar, bailar y aprender algunas de sus canciones preferidas.
Música de colores	Aprovechando la interculturalidad presente en el aula pedimos a las familias que nos mostrasen bailes y canciones de sus respectivos países.
Invento, invento un instrumento	A partir de objetos cotidianos las familias construyeron y personalizaron sus propios instrumentos. Una vez en el aula, los niños junto con un familiar contaron cómo lo habían realizado, con qué materiales, cómo se les ocurrió la idea, maneras de tocarlo, etc. Todos los instrumentos pasaron a formar parte del rincón de música.
La canción del momento	Cada familia compartió sus canciones preferidas, las que escuchan con los niños en el coche, etc. Los niños las escuchamos y bailamos en clase. Cada familia eligió una de ellas como su preferida a modo de banda sonora familiar.



Actividad	¿En qué consistió?
La vida suena	<p>Siguiendo la Pedagogía de la Creación Musical y considerando las aportaciones de autores como Delalande o Monique Frapat se realizaron las siguientes dinámicas: En casa, las familias escogieron un objeto de uso cotidiano (caja de zapatos, botella de plástico, un folio de papel, un lapicero, etc.) En el cole, experimentamos con los sonidos de cada objeto. Debiendo recordar tres maneras diferentes de hacerlo sonar, lo compartieron en casa y, junto con sus familias, eligieron el sonido que más les gustaba.</p> <p>Una vez mostrado cada sonido, los niños lo representaron gráficamente. Además, en clase grabamos una canción con los sonidos producidos por los niños con los objetos y el sonido escogido en su familia.</p>

3. El lenguaje también nos une: como transmisor de nuestra herencia cultural, el lenguaje nos une como pueblo y como familia, en definitiva, como grupo social. Al incluir esta temática pretendíamos hacer explícita la riqueza cultural de cada familia y ensalzar las aportaciones de los abuelos.

Tabla 4. Propuestas “El lenguaje también nos une”

Actividad	¿En qué consistió?
Adivina, adivinanza	Cada familia aportó al aula dos o tres adivinanzas. Una vez recogidas todas, cada semana se enviaba una a casa para ver si el resto de familias podían adivinarla. Una de las madres, tuvo la idea de colocar esta adivinanza a la entrada del centro dando la opción de hacer partícipe a las demás familias. En una caja situada a la entrada aquellos que deseaban introducían la solución con el nombre de la familia. Al final de la semana, colocábamos un gran cartel anunciando los acertantes.
Festival del humor	Se pidió a las familias que transmitieran a sus hijos algunos chistes. Después, en el aula los niños realizaron una invitación a sus familias que fue enviada por correo ordinario para informarles de la celebración del Festival del Humor.
Libro del lenguaje	A partir de las aportaciones de las familias de refranes, trabalenguas, retahílas, etc. construimos un libro gigante en el aula escrito por los niños. Este material pasó a formar parte de nuestro rincón de las letras.
Refranes para todos	Las familias propusieron compartir refranes de los meses del año. En el pasillo del aula se construyó un tren con todos los meses y sus refranes correspondientes.
Bingo de la familia	Elaboramos un bingo con palabras relacionadas con los parentescos que fue rotando por todas las familias.

4. Todos juntos cuidamos el medio ambiente: puesto que supone un tema amplio, decidimos acotarlo abordando cuatro aspectos: el agua, la electricidad, las pilas y el reciclaje. Los objetivos y el desarrollo de cada actividad fueron explicados ampliamente en Esteban Alonso (2011).

Tabla 6. Propuestas “Todos juntos cuidamos el medio ambiente”

Actividad	¿En qué consistió?
El agua	<p>Consejos de ida y vuelta</p> <p>Decálogo de buenas prácticas</p> <p>Depuramos agua</p>



Actividad	¿En qué consistió?
Las pilas y su tratamiento	Consejos de ida y vuelta Decálogo de buenas prácticas Visita a un contenedor de pilas
El reciclaje	Consejos de ida y vuelta Decálogo de buenas prácticas Cada cosa en su lugar ¿Esto dónde va?
La electricidad	Consejos de ida y vuelta Decálogo de buenas prácticas

Resultados

Respecto a la fase inicial, que comprende la propuesta a las familias, sus aportaciones de ejes temáticos y la toma de decisiones respecto a las actividades que comprendía cada tema, resaltamos:

- Las familias recibieron, como hemos comentado, muy positivamente esta nueva oportunidad de formar parte del aula así como de la vida escolar de sus hijos: Nos parece muy bien porque al ser temas que nos interesan también nos gusta más...
- Algunas familias incluso se mostraban extrañadas de que su opinión fuera escuchada: Pero... ¿nosotras podemos decir los temas que queremos hacer? Otras, ilusionadas: Uy, ¡qué bien!... vamos a pensar a ver qué podemos hacer.
- Muchas actividades han surgido de la iniciativa de las propias familias. Algunas se concretaron a principio de curso, otras a lo largo del desarrollo de los ejes de interés siendo el medio de comunicación más empleado la comunicación informal, seguido del buzón de aula.

Fase de desarrollo y evaluación: abordamos ambos momentos conjuntamente con el fin de facilitar su explicación. Engloban la puesta en práctica de los ejes temáticos así como la valoración de cada uno de ellos por parte de las familias y del docente a través de registros de evaluación. También se realizó una evaluación final de la experiencia. Destacamos los siguientes resultados:

a) Respecto a las familias

- La participación de los padres ha sido mucho más elevada en las actividades "de casa" que en aquellas realizadas en el propio aula donde acudían mayormente las madres. Por ejemplo, en la actividad "Familia Artística" cuando las familias explicaban el proceso de construcción referían la participación paterna en actividades de marquetería, elaboración de piezas, etc.
- En esta misma actividad los trabajos recibidos en el aula presentaban gran calidad y detalle, lo que nos lleva a valorar la dedicación e implicación de las familias.
- En la puesta en práctica de las dinámicas participaron la totalidad de las familias (14), excepto en "familia artística" que entregaron su aportación trece.



b) Respecto a los niños

- El interés y motivación de los alumnos cuando las familias forman parte de la vida de aula es mucho mayor. Especialmente, observamos que cuando las familias van a acudir a clase, los niños se muestran mucho más activos e implicados en la actividad, su preparación, etc. Por ejemplo, en “festival del humor”, a propuesta de los niños, se acondicionó la sala de psicomotricidad, aportando ideas entre todos de cómo decorarla y distribuir el espacio. Igualmente, fueron ellos los que idearon preparar una invitación para sus familias. Así lo manifiestan algunas familias: A mi hijo le ha servido para motivarse y prestar atención.
- Se ha posibilitado un mayor conocimiento de su propia familia: Han podido descubrir lo que más nos gusta, aprender cosas de los demás... y también ver cuántas cosas sabe su abuela; Conocer cosas que hasta ahora no había conocido en el día a día; Nos ha servido para pensar y hablar de temas en los que no nos habíamos fijado hasta ahora.
- Ha permitido a los niños enlazar la vida familiar y escolar: Ver que la familia y la casa forman un todo. Otra valoración, respecto al bingo de la familia, reflejaba: Nos lo hemos pasado muy bien, aunque los niños se ponían nerviosos cuando sólo les quedaba una palabra en el cartón. Nos ha parecido buena idea para hacerla nosotros también en casa.

c) Respecto al docente/investigador

- La elección por la I-A nos ha permitido realmente incardinar el saber teórico y práctico lo que ha proporcionado gran riqueza a nuestro hacer docente. Esto conlleva que nuestra investigación presente un desarrollo en espiral, de forma que la siguiente etapa se retroalimenta por la reflexión/análisis y la consiguiente puesta en acción.
- Se ha profundizado en la aplicación de los instrumentos, entrenándonos en su uso.
- Cuando las familias valoran positivamente el trabajo realizado mejora la moral del docente: Ha sido un acierto encomendarnos esta tarea. Gracias por habernos enviado un juego así.

Conclusiones

Compartidos algunos de los resultados, en relación a nuestro primer objetivo, podemos concluir que, gracias al trabajo desarrollado a partir de la I-A hemos avanzado en nuestro conocimiento de la temática, aplicada a las zonas rurales en las que trabajamos. Como explicábamos se trata de reconocer en nuestro ámbito de trabajo aquello que refleja la literatura existente.

Así, hemos detectado nuevamente que la función docente relativa a la relación con las familias no está siendo fomentada en los centros como debiera. Su participación se reduce a los cauces más formales que no siempre son entendidos adecuadamente de forma que las familias siguen sintiendo que su voz no es escuchada.

Además, hemos adquirido mayor conciencia y práctica acerca de lo que suponen los niveles de participación analizados a nivel teórico. Así pues, fomentar la participación de las familias en el aula, y por consiguiente, en el centro educativo, requiere unos momentos que hay que respetar. De



manera que, no podemos exigirles un nivel de implicación, sin haber caminado juntos previamente formando parte de la vida del aula, participando en pequeñas actividades, etc.

En relación a esta idea, nuestro segundo objetivo nos llevaba a plantearnos la dinamización de la relación familia-escuela desde un escalón más, fomentado una colaboración e implicación entre ambas estructuras más estrecha. En este sentido, cabe destacar que, cuando las familias toman conciencia de que su participación es realmente importante y así se considera desde la escuela, éstas muestran gran disposición, aportando mayor dedicación temporal, esfuerzo e interés. Todas las familias participantes afirmaron en la evaluación que es una experiencia que debo aprovechar pues no siempre se cuenta con la posibilidad de acudir al aula de los hijos.

Además, esta experiencia ha servido a las familias para experimentar de primera mano los beneficios que su participación en el aula conllevan para sus hijos y ellas mismas, siendo éste el primer motor de cambio. Igualmente, sentirse parte de la vida escolar ha aumentado su disponibilidad para participar también a nivel de centro como así manifestaban en las evaluaciones.

Nuestro tercer objetivo nos llevaba a la necesidad de construir un espacio participativo continuo, más allá de la participación puntual, constatando que la totalidad de las familias se han implicado a lo largo de todo el curso. Cuando las actividades se plantean exclusivamente en el aula, las madres son las que acuden en la mayor parte de las ocasiones. Sin embargo, cuando supone un continuo casa-colegio y se convierte en una constante en el aula, la implicación no sólo de la madre sino también del padre (y otros miembros de la familia) aumenta considerablemente.

Finalmente, hemos logrado ensalzar la importancia de la estructura familiar situándola como eje central de las temáticas y planteando actividades que han supuesto disfrutar de un tiempo en común y ampliar el conocimiento de sus diferentes miembros. Este aspecto ha sido uno de los más valorados por las familias que señalaban: Gracias por lo bien que lo hemos pasado este año con todo lo que hemos hecho en familia. Este curso está siendo muy especial.

Bibliografía

- ESTEBAN ALONSO, A. (2011). El cuidado del medio ambiente. Un reto en la escuela y la familia. En *Jóvenes Investigadores*, pp.301-306. INICE: Salamanca
- LOPEZ VERDUGO, I. ; RIDAO RAMÍREZ, P y SÁNCHEZ HIDALGO, J. (2004): Las familias y las escuelas. Una reflexión acerca de entornos compartidos. En *Revista de Educación*, 334,pp.143-163.
- PARRELLADA ENRICH, C. (2008): Familia y escuela. ¿se invaden, se necesitan...? En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 378, pp.47-51.
- PÉREZ SERRANO, G (2000). *Familia, grupos de edad y relaciones intergeneracionales*. Andalucía: Consejería de Relaciones Institucionales. Junta de Andalucía.
- ROJAS FABRIS, M^a T. (2012) La investigación acción y la práctica docente en *Cuadernos de Educación*, nº 42, pp. 1-8.



El Docente que se merece la Educación Infantil

The Teacher that Kindergarten deserves

Becerra Gil, Isabel Rocío. *Universidad de Málaga*

* Datos de contacto: +34 697711096 | imejorana@gmail.com

Resumen

El trabajo de investigación realizado pretende aportar una reflexión sobre el rol docente en la Educación Infantil.

A través de un estudio de casos he podido convivir con las maestras de la Comunidad de los Pequeños de la Escuela Pública el Martinet, en Ripollet, para desgranar la naturaleza de la función docente en esa Comunidad de Vida.

El Martinet es un referente de innovación Educativa que durante los últimos años ha ido renovándose para ofrecer a la infancia un nuevo concepto de Educación que nace de y para el niño. Ser maestra en el Martinet implica una mirada compleja que se compone de:

- Apertura y respeto: *"La maestra que está aquí tiene que poder dejarse sorprender con lo que pasa cada día"*
- Práctica y formación: *"Si tú quieres, toda la vida va a ser un camino de aprendizaje"*
- Colaboración, coordinación y acompañamiento también con las familias: *"Yo no podría trabajar aquí sola"* *"Un respaldo detrás"*
- Investigación, análisis y diseño: *"Reestructurar los espacios para hacerlos cómodos"*
- Diferentes lenguajes y emociones.

Este estudio, junto con otros Autores y experiencias (Pestalozzi, Montessori, Reggio Emilia y Pesta), me ayudan a definir *el docente que se merece la Educación Infantil*. Un/a docente que es:

- Reflexivo, que repiensa la práctica.
- Investigador, la curiosidad como primera condición
- Facilitador, permite que el niño aprenda más por sí mismo
- Cooperativo, un trabajo al alimón
- Aprendiz, el espíritu de crecer y seguir creciendo
- Emocional, entiende la educación como un movimiento del Alma

En síntesis, este cambio de rol se definiría por un docente que tenga "Pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender". Pérez Gómez (2012,). Mi investigación en esta escuela me conectó con la educación de un modo que es difícil de explicar... la maestra que entra en el Martinet nunca vuelve a ser la misma.

Palabras clave: *innovación, investigación, cooperación, Martinet, escuela, docente, emoción, formación*



Resumen en inglés

The research carried out aims at giving a reflexion and thought to the teacher's role in Kindergarten. Thanks to the realization of this case study I have been able to live with the teachers of the Little Children Community at the state school 'El Martinet', in Ripollet, to deeply understand their work at this community.

'El Martinet' is a model of educative innovation that has been renovating itself during last years in order to offer our kids a new concept of Education whose starting point is the children and it has been thought for them. Being a teacher at 'El Martinet' implies the development of a complex task which involves:

- Opening and respect: *'The teacher who is here has to be able to allow herself to be surprised with things that happen every day'*
- Practice and training: *'If you want to, all your life may be a learning path'*
- Collaboration, coordination and accompaniment with families as well: *'I couldn't work alone here' 'Support behind'*
- Researching, analysis and design: *'Restructure spaces to make them comfortable'*
- Different languages and emotions.

This study along with other authors and experiences (Pestalozzi, Montessori, Reggio Emilia y Pesta), help me to define *the teacher that Kindergarten deserves. A teacher who is:*

- Thoughtful, who rethink practice.
- Researcher, who allows the children learns more by themselves
- Cooperative, a work in collaboration
- Apprentice, who has the spirit to grow and keep on growing
- Emotional, who understands education as a soul moving experience.

To sum up, this change of role could be defined as 'a teacher who is passionate about knowing and helping to learn' Pérez Gómez (2012). My research at this school connected me with education in a way that is difficult to explain... the teacher entering 'El Martinet' will never be the same.

Palabras clave en inglés: *innovation, research, cooperation, Martinet, school, teacher, emotion, training*

Introducción

La escuela democrática es, entre otras cosas, el ideal de respeto por las necesidades de cada individuo, que en este tiempo de cambio en el que vivimos se busca constantemente. Muchos y destacados autores señalan la necesidad de crear escuelas más democráticas y respetuosas, y en este cambio piden que el rol docente sea revisado, redefinido y reconstruido, para atender una escuela por el desarrollo real de las personas. Me detengo a revisar, por ello, el rol docente en la etapa de Infantil en busca de la escuela democrática, y en esta búsqueda mis pasos me llevan a la Escuela Pública el



Martinet, en Ripollet, donde pude desgranar la función docente en una peculiar y maravillosa Comunidad de Vida.

Marco teórico y objeto de estudio

El Martinet se perfila como un referente de innovación Educativa que durante los últimos diez años ha desarrollado una educación que nace de y para el niño. Se divide en tres Comunidades independientes y autogestionadas, pero fue en la Comunidad de los Pequeños (Educación Infantil) donde desarrollé mi investigación. Para Pérez Gómez (2012) el Martinet es un espacio privilegiado que supone una experiencia innovadora radical, sugerente y sostenible en el tiempo. Una escuela democrática con una apuesta decidida por un currículum personalizado, respetuoso y que potencia los talentos personales.

Una de las características del Martinet y que más impacto tiene en la sociedad, es la de que los niños y niñas aprenden en interacción con el entorno, los materiales preparados y las personas; no con una educación directiva. Hay espacios de referencia y acogida del grupo con sus tutoras, pero la mayoría de de tiempo los niños lo pasan libremente dentro de su Comunidad aprendiendo gracias a la experiencia.

La escuela se define como una Comunidad de Vida que sostiene un proyecto educativo complejo e innovador en el que se hace necesaria la redefinición de un nuevo rol docente.

Un docente para la escuela democrática

Pero, ¿qué características tiene que poseer este docente para la escuela democrática en Infantil? En el intento de responder a esta pregunta hago un recorrido por dos pedagogías muy relevantes, como son la pedagogía Pestalozzi y la pedagogía Montessori y a dos experiencias inspiradoras como son Reggio Emilia (Italia) y El Pesta (Ecuador):

- El docente Pestalozzi: sugiere un perfil de maestro/a caracterizado por la calidad humana y la cercanía con el niño y las familias. Una cualidad reflexiva e investigadora que le haga capaz de cambiar su práctica si es necesario donde prima la confianza en el niño y la niña y en su capacidad innata, y por lo tanto la función se aleja de la figura autoritaria y adquiere un tono de servicio al alumnado.
- El docente Montessori: María Montessori dijo que *toda ayuda inútil que damos al niño detiene su desarrollo*, por ello el docente evita la intervención en el trabajo individual del niño/a. El maestro/a Montessori proviene al niño del "ambiente preparado" que estimulará su actividad creadora. Rebeca Wild (2011) señaló la importancia de reprimir la necesidad de controlar cada situación y por el contrario, intentar satisfacer sin condiciones las necesidades de los niños. El papel del adulto cambia y torna en una persona al servicio del niño/a.
- El docente en Reggio Emilia: asume un papel de guía, considerado como facilitador-estimulador de problemas. El profesor está implicado, no como constructor, sino como una guía necesaria, tienen un gran sentido de la responsabilidad en relación con su trabajo. Los profesores



organizan su trabajo como una estancia en donde la atención y el interés convergen en una actividad común. Son personas que deben potenciar la confianza, serenidad y seguridad para con el niño. Personas muy completas, formadas, equilibradas, respetuosas, atentas, observadoras y reflexivas.

- El docente del Pesta: El sistema activo que se trabaja en esta escuela *exige un nivel muy alto de preparación, una disposición inagotable para todo lo que es nuevo, una capacidad infinita para investigar, confeccionar, reunir, ordenar y conservar materiales*, en palabras de Rebeca Wild (2011). Nos encontramos con un docente en el que lo más importante son las necesidades fundamentales del niño. Destaca la importancia de los materiales y del espacio.

De aquí se puede extraer un perfil más cercano a un docente actual, renovado y democrático, con unas características complejas que podrían definir al docente actual que necesita la Educación Infantil:

- Reflexión sobre la propia práctica, lo que supone no dar nada por hecho. Un docente con carácter inquieto en la búsqueda, para Santos Guerra (2008) no hay forma de mejorar sin autocrítica. En palabras de Paulo Freire (2006) *“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”* Es el docente curioso, que no se deja convencer y que indaga, que se inquieta. El docente reflexivo tiene que estar preparado para investigar, preguntar, explorar... Necesita de una mente abierta y valentía (Gerver, 2014) y a la vez sólo podrá ejercer su investigación en una escuela abierta y comprensiva... como el Martinet.
- Facilitación, es que el niño aprenda más por sí mismo. Al final el maestro debe ser consciente de que educar no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción del aprendizaje. Es una cualidad ligada a permitir que el educando se construya a sí mismo como sujeto autónomo en el mundo (Santos Guerra, 2008) Algo que tiene mucho que ver con la confianza en el niño y el respeto a sus intereses más íntimos. La función de facilitador/a es una de las más complejas que se le atribuirían al docente en el cambio, requiere parada y espera y a la vez requiere de una intervención sutil. Consecuentemente, cuando asume un papel de facilitador, el docente tiene que asumir el de “creador de ambientes” respetuosos que permitan al niño crecer como individuo.
- Cooperación con las personas que forman parte de la comunidad educativa al completo. Una buena función docente supone abrirse y dar cabida en la vida educativa a las familias de los niños y niñas (Díez Navarro, 2013). Y a la vez, el docente debe estar en consonancia con sus compañeros para no limitar su propia capacidad.
- Formación, para el crecimiento personal y profesional. Los docentes deben estar comprometidos con su propio desarrollo y su crecimiento personal sin asustarse de cosas nuevas (Gerver, 2014). La formación debe ser entendida como una vía para la mejora, un proceso de cambio, de transición, metamorfosis y transformación personal. El docente debe estar implicado en su



formación como una persona que acepte el cambio como algo natural en este proceso (Pérez Gómez, 2012)

-La emoción. El adulto ha de darse como persona. En preciosas palabras de Contreras (2010) "*aprender es un movimiento del Alma*", y tanto lo es aprender, como enseñar. Los aconteceres afectivos dan soporte y significación a los aprendizajes curriculares, puesto que son los verdaderos motores del mundo interior de cada cual y los contenedores de todas nuestras experiencias (Díez Navarro, 2013). La implicación personal del docente le da la oportunidad de acercarse al espacio educativo.

Pérez Gómez (2012) hace un buen resumen cuando afirma que las dos cualidades más relevantes que han de definir al docente actual son:

- Pasión por el saber: por la reconstrucción permanente y la disciplina formativa, la crítica creativa del propio conocimiento, donde la investigación se convierta en una tónica de vida.
- Pasión por ayudar a aprender: es la pasión por educar, por ofrecerse con sensibilidad para discernir qué es lo mejor para cada niño como persona individual, cuáles son los intereses que le mueven, sus temores, preocupaciones y expectativas.

Metodología

En busca de este docente nuevo me vi envuelta en una investigación cualitativa, presidida por numerosas lecturas. Me embarqué mientras andaba en esta tarea en un hermoso viaje al corazón de la Comunidad de los Pequeños del Martinet, donde pude convivir una semana (mañana y tarde) y perfilar mi estudio de casos.

En pro de la veracidad de mis datos contemplé todas las posibilidades que se me ofrecieron:

- Entrevistas a maestras y al equipo directivo. Siempre abiertas, fueron generosas con sus experiencias por lo que estaré siempre agradecida
- Análisis de documentos. Maravillosas documentaciones que durante años han ido acumulando las maestras sobre las vivencias de la Comunidad.
- Diarios de observación de mi estancia. Procurando absorber cada detalle para no secar mi memoria y mantener en el presente cada momento.
- Fotografías de maestras y su presencia imponente en un entorno preparado.

Y gracias a ello conseguí dibujar, no sin esfuerzo, un esbozo de "maestra de Infantil en el Martinet".

Resultados

Andaba buscando una labor docente que se me antojaba lejana y se desdibujaba en mi propio imaginario. Un docente que fortaleciera de verdad el ideal de escuela por y para el niño, democrática, colaborativa, respetuosa... Lo que recojo en las siguientes líneas es un resumen de lo que tras mi investigación pude ver.



Coherencia

“La escuela tiene que pensar que la distancia entre la teoría y la práctica tiene que ser muy cortita... porque no podemos estar escribiendo páginas y llenándonos la boca de cosas que luego no llevamos a la práctica” (M.N., directora de la escuela). La distancia entre aquello en lo que se cree, o lo que es puramente teórico y lo que supone llevarlo a la práctica es exactamente el espacio en el que se pierde la coherencia educativa, esa distancia no existe en el Martinet.

La Mirada

Una de las maestras de la Comunidad me decía, “la maestra que está aquí tiene que poder dejarse sorprender con lo que pasa cada día. En el mismo espacio, con los mismos niños...” es ese momento de emoción ligada a la mirada, al ver cada día en el ambiente algo maravilloso que ocurre, conectado con toda la actitud, “no es sólo estar como ente, sino lo que es la presencia propiamente dicha, de estoy aquí abierta a lo que está pasando” (O.R., maestra de la escuela). Es la mirada al proyecto y la ilusión que las maestras muestran hacia él, lo que genera en sí mismo el respeto propio de la práctica que se hace en la escuela.

Investigar

La mirada de la que se hablaba antes se convierte en una herramienta esencial de investigación que busca para encontrar evidencias de aprendizaje cada día. Una maestra me dijo “miramos, porque hay que mirar para poder ver” Ver más allá, en la búsqueda de los intereses del niño, sus necesidades y deseos más profundos. “Buscamos poder entender cómo se relacionan con el mundo. Y en esta relación, entendemos que los niños aprenden desde la interacción con el entorno y con las personas, a partir de ahí hay un acompañamiento” (O.R., maestra de la escuela).



Imagen 1. El gesto, la mirada y la postura en el ambiente preparado.

Creador de ambientes

“Reestructuran los espacios para hacerlos más cómodos porque cada grupo es diferente” (Diario de Campo). Al entrar en el Martinet impresiona la estética con la que cada rincón está decorado, pero detrás de esta estética se aprecia una dedicación absoluta al niño y al respeto por sus necesidades. Cada espacio busca favorecer la intervención libre del niño en una escuela democrática, amable con la infancia y el aprendizaje.



Acompañante

Acompañar al niño y sus emociones. Estando presente para atender las necesidades de cada uno con calma y respeto. “El niño que tiene que llorar, llora... Ahora lo que tienes que hacer es acompañarlo, estar ahí a su lado” (O.R., maestra de la escuela). La forma de acompañar cada momento de emoción está cargado de respeto por parte de las maestras, que no se conforman con estar físicamente sino que procuran estar emocionalmente con el niño, con el gesto, tocándolo... hacen sentir su presencia.

Lenguaje, postura y gesto nuevos

Una de las funciones que caracteriza al docente en la escuela El Martinet es la de cuidar el lenguaje respetuoso e igualitario. “Dedicamos mucho tiempo a crear este lenguaje propio, a definirlo contrastando también de dónde veníamos” (M.N., directora de la escuela). En este lenguaje se percibe la naturaleza del docente de la escuela: el deseo de no influir en el niño, de darle importancia y de preocuparse por lo que quiere como niño más que por lo que el adulto quiere como tal.

También hay una cultura postural propia, que le da al niño la importancia que tiene. Se ponen en cuclillas, se sientan sobre sus talones... viven a una altura diferente. Ahí reside parte de la esencia y del vínculo que existe entre las maestras y los niños, sutil y cuidada.

Formación continua

“Si tú quieres, toda la vida va a ser un camino de aprendizaje” (M.N., directora de la escuela). Las maestras viven en una incertidumbre constante de saberse todavía en el camino de formación. Aceptan que el crecimiento personal y profesional depende en gran medida de la capacidad de seguir aprendiendo, para garantizar el no quedarse obsoletas, cuestionarse como maestras en la escuela, y en la vida misma. Las maestras viven en una confrontación constante con el aprendizaje propio, llenándose de nuevas experiencias cada día.

Colaboración y coordinación

La práctica de la escuela es compartida y comunitaria. Se entiende al aunar inquietudes, dudas y saberes con las personas con las que convives. Las maestras buscan la crítica en la mirada ajena, y en esta búsqueda compartida de la mejora, se encuentran. La absoluta coordinación hace que cada decisión sea pensada y repensada, y hace además que las personas se sientan más acompañadas. “Sólo la falta de una, ya hace que el sistema no funcione” (O.R., maestra de la escuela).

La familia

La escuela el Martinet da espacios a las familias únicos y especiales, para hacerles sentir acogidos en la Comunidad “Si todo va bien, una familia empieza aquí a los tres años y está hasta los doce, nueve cursos... y yo pienso ¿cuántas oportunidades tendría una mamá para conocer el grupo, a mi hijo o para crecer personalmente? Se crean unos vínculos y la necesidad de reencontrarnos y de reconocernos como Comunidad” (M.N., directora de la escuela). Tan potentes palabras no llegan



ilustrar la fuerza de ver a las familias entrando en los espacios y siendo atendidas por las personas que conviven en la escuela...

Conclusiones

El Martinet, gracias a la definición de un nuevo rol docente, ha ganado en coherencia, respeto, democracia... pero, ¿qué hay en las maestras que las convierte en motor de una escuela democrática? Al menos en Educación Infantil he encontrado que son cualidades especiales que están ligadas a la apertura y el respeto; la práctica y la formación; la colaboración, coordinación y acompañamiento; la investigación, análisis y diseño de nuevos espacios, y la creación de diferentes lenguajes y emociones ligadas a la escuela y a la acción de educar. Una complicada tarea que se antoja compleja y que sólo gracias a experiencias como la del Martinet, se siente real. Yo lo he visto, lo he vivido, lo he palpado... es posible.

Bibliografía

- BONÀS i SOLA, M. (2006) El Martinet, una comunidad en crecimiento. Jornadas 2005, El protagonismo del profesor: experiencias de aula y propuestas para su formación. Edita la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia
- BONÀS, M. ESTEBAN, L. GARMENDIA, D. GÈLL, E. MIRA, N. NAVARRO, M. TRIAS, I. YZAGUIRRE, A. (2012) Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje. 3era impresión. Barcelona: Graó
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010): «Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum». En J. Gimeno Sacristán (coord.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata
- DÍEZ NAVARRO, M. C. (2013): 10 ideas claves. La educación infantil. Barcelona: Graó.
- GERVER, R. (2014) El docente debe inferir menos. Revista Educación 3.0, 24
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012) Educarse en la era digital. Madrid: Morata
- RED DE ESCUELAS REGGIO EMILIA. (2011) Escuelas Infantiles Reggio Emilia. La Inteligencia se construye usándola. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2008) La pedagogía contra Frankenstein, y otros textos frente al desaliento educativo. Barcelona: Graó
- VAN MANEN, MAX. (2010) El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós
- WILD, R. (2011) Educar para ser. Barcelona: Herber.



La escuela como ente potenciador de transformación social para la promoción del buen trato.

School as being social transformation enhancer for the promotion of good deal.

Lozada Quintero, Yadira del Carmen. *Universidad Nacional Abierta, Centro Local Aragua, Venezuela.*

* Datos de contacto: 04168433187, yadira_lozada_35@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito esencial, describir una problemática que en los tiempos actuales demanda la atención de todos; se trata del fenómeno de acoso o intimidación entre alumnos, cuyas consecuencias nefastas se mueven desde comportamientos disruptivos que imposibilitan un clima armónico en la escuela, hasta formas más graves de poca valoración de la propia vida o la de los demás. Las iniciativas para atender la situación, se extienden por todo el mundo: Europa, Estados Unidos, Australia, Latinoamérica, cada una con una particularidad específica. En Venezuela, existe un marco legal que abre el compás para la construcción de redes sociales, humanas y tecnológicas, en la atención de los diversos problemas que puedan surgir en los entornos comunitarios. A nivel discursivo, la escuela es denominada "centro del quehacer comunitario", sin embargo hay que recorrer un largo camino para llegar a comprender que la violencia intraescolar no es un problema individual o de relaciones interpersonales, ni que obedece únicamente a las características de la familia. Si se asume que la escuela al igual que una enzima, cataliza y activa sustancias, desde aquella se pueden generar y potenciar líneas de acción construidas en trabajo colaborativo, escuela-comunidad, que permitan afrontar con una visión integradora el problema planteado. Se describe aquí la iniciativa en la creación del programa CORAFPAZ, de orientación y apoyo familiar en los espacios comunitarios para promover el buen trato. Se trata de una red construida con la participación de la Alcaldía, Consejos comunitarios y profesionales interinstitucionales.

Palabras clave: *Acoso, violencia intraescolar, trabajo colaborativo, escuela potenciadora, redes humanas, buen trato.*

Resumen en inglés

This work has as main purpose, describe a problem that in the present times demand the attention of all, it is the phenomenon of harassment or bullying among students, the dire consequences of moving from disruptive behaviors that preclude a harmonious school climate to more serious forms of low value of one's life or that of others. Initiatives to address the situation, extend worldwide Europe, America, Australia, Latin America, each with a specific characteristic. In



Venezuela, there is a legal framework that opens the bar for building social networks human and technological, in care of the various problems that arise in community settings. A discursive level, the school is called "community center task", however there will go a long way to come to understand that the in-school violence is not an individual problem or relationship, nor merely because of the characteristics of the family. Assuming that the school as an enzyme, catalyst and active substances, since that can generate and promote action lines built in collaborative work, school community, that can cope with a comprehensive view on the problem. We describe here the initiative in creating the CORAFPAZ program, counseling and family support in community spaces to promote good treatment. It is a network built with the participation of the Mayor, Community councils and agency professionals.

Palabras clave en inglés: *Harassment, in-school violence, collaborative work, school enhancer, human networks, good deal.*

Introducción

Hace veinte años, el mundo recibió con beneplácito el informe de Jacques Delors quien conjuntamente con un equipo de personalidades presentó los Cuatro Pilares de la Educación, alrededor de los cuales debía organizarse la misma, a fin de garantizar el alcance de los objetivos que le eran asignados; dichos pilares son: aprender a conocer, hacer, convivir y aprender a ser; cabe señalar que los tres primeros confluyen en la estructuración del último de ellos, es decir, del ser. En el documento se admitía la posible necesidad de matizar la educación con dos orientaciones complementarias entre sí, un primer nivel orientado al descubrimiento gradual del otro, y otro que sería presentado a lo largo de la vida, por medio de la participación en proyectos comunes, lo que podría evitar o resolver los conflictos que pudieran surgir en el futuro.

Marco teórico y objeto de estudio

Para establecer una aproximación a la comprensión del significado de la violencia, es necesario definir el término; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011), la conceptualizan como "la forma oscura e inadecuada de enfrentarse a los conflictos, es una agresión gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima." (pp. 22), es necesario acotar que cuando surge un conflicto, no necesariamente desencadena en violencia, por ello es imprescindible aprender a manejarlos para que se conviertan en oportunidades de aprendizaje. Conviene también diferenciar los términos agresividad y agresión, lo cual se expresará a través de la tabla N°1.



Tabla1. Significado de los términos Agresividad y Agresión, según Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011) y Palomero (2003). Fuente. Lozada (2014)

Agresividad	Agresión	Violencia
<p>“Es un impulso natural que ayuda a hacer frente a los desafíos de la vida...puede ocasionar o no un acto de agresión” p.p 22. Pérez Serrano y Pérez de Guzmán. (2011)</p> <p>Palomero (2001) menciona tres enfoques para explicar la agresividad: Teorías de la Agresividad como Instinto</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Psicoanalítico: resalta los instintos en el ser humano . (Freud) b) Etológico: En sus inicios la consideraban como algo inevitable, Corrientes más actuales, consideran la agresividad como un fenómeno psicosocial, que puede ser modificable. Se puede resolver por la negociación verbal. <p>Teorías de la frustración-agresión</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Hipótesis de la frustración-agresión (frustración de los instintos) b) Teoría de la señal-activación La frustración conduce a un estado de activación emocional, la ira, lo que desencadenaría en una respuesta agresiva. <p>Teorías del Aprendizaje de la agresividad</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Agresividad y condicionamiento instrumental. (Skinner) 1953. b) Agresividad y aprendizaje por modelado. Bandura (1973) (Aprendizaje social) los niños aprenden por observación y contacto con los modelos violentos. <p>La Propuesta de Geen (1990) ob.cit. La conducta agresiva es reforzada frecuentemente en la cotidianidad.</p>	<p>“El término agresión es el que se vincula a violencia”</p>	<p>Es la expresión social de la agresividad, Es un fenómeno social de carácter global, no tiene un carácter innato, es aprendida a través de la socialización, por lo que se puede evitar.</p>

En la tabla N°1, se desprende que son múltiples las teorías y enfoques que explican el significado de la agresividad, siendo la violencia, su expresión social. Es así como, todos los seres humanos actúan no en solitario ni en el vacío, sino que se mueven e interrelacionan conformando múltiples redes. Es imposible tener éxito en la atención de la violencia escolar sin asumir globalmente los diferentes problemas, con un enfoque sistémico-ecológico, la cual se describe a continuación.

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner

En esta teoría, Bronfenbrenner propuso que “el desarrollo era una función conjunta de la persona y todos los niveles del medio ambiente”. Es así como describe este ambiente ecológico como un sistema de cuatro estructuras que abarcan los escenarios desde el más cercano al más remoto, denominados: microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema. Hoffman, Paris y Hall (1995). El tener en cuenta estos sistemas, puede ayudar a comprender cómo se van construyendo las diferentes vinculaciones e interrelaciones que van impactando de formas diferentes a los individuos (niños, jóvenes, docentes, familias, entre otros).

Como ya se mencionó anteriormente, en Venezuela existe la tendencia de sustituir la palabra violencia, maltrato, por la del buen trato, en programas tales como “sembrando valores para la



vida". En este sentido, resulta útil hacer una aproximación al significado de los buenos tratos. A juicio de Barudy y Datagnan (2005), los paradigmas de los buenos tratos son "modelos teórico-prácticos que abren puertas esperanzadoras para la comprensión de las conductas infantiles problemáticas y violentas, así como el acompañamiento terapéutico adecuado de éstos." Agregan los autores que el buen trato se refiere no solo al de los padres, sino a la escuela y todos los contextos donde el niño o joven se desenvuelva. Es de gran interés para esta investigación, el asumir que "El buen trato es el resultado de los recursos que una comunidad pone a su servicio para garantizar la satisfacción de las necesidades infantiles y el respeto de sus derechos. Ob.cit. Se considera útil para la promoción y abordaje de las prácticas del Buen trato, el conocer sus principales perspectivas, las cuales se pueden visualizar en la tabla N°2.

Tabla 1. Perspectivas del Buen trato. Fuente: Lozada, Y (2014).

Perspectiva Etológica	Perspectiva Psicosocial	Perspectiva orientada a la atención de las necesidades de la infancia. (Psicoeducativa)
Plantean que la capacidad de tratar bien a las crías es una capacidad inherente a las posibilidades biológicas de los seres humanos, asumen que la estructura biológica permite el carácter altruista de los comportamientos los cuales están bajo la influencia de las hormonas que produce, entre ellas: la oxitocina, la vasopresina, las endorfinas. Barudy y Datagnan (2005).	La promoción del buen trato en el contexto de lo psicosocial es un dominio interdisciplinario, requerido para el desarrollo de la persona, la sociedad y la cultura con interdependencia de todos. Se reconoce una relación dialéctica entre la estructura sociocultural y la experiencia de la persona, la cual se concreta, se interioriza o exterioriza, se desarrolla o cambia a través de la mediación de las formas de relación o vinculación entre las personas. Arango (2006). La promoción del Buen trato con este enfoque, se desarrollará en el contexto de un trabajo comunitario interinstitucional, con participación de los líderes comunitarios y funcionarios institucionales.	Por buen trato se entienden todas aquellas actitudes y conductas que las personas practican entre si para producir, mantener y mejorar su bienestar, físico, psicológico, afectivo y social, gozar de sus derechos y cumplir con las obligaciones de la vida cotidiana. Calle y Muñoz (2004). Resaltan formas más positivas y preventivas encaminadas a la preservación y fortalecimiento familiar, por ejemplo los programas psicoeducativos para padres y madres. Este tipo de programas se desarrollan en Sevilla, España, por ejemplo. Aquí se reconoce a la familia como un contexto de desarrollo donde los niños crecen, se socializan y adquieren las competencias necesarias para llegar a ser miembros activos de la sociedad. Hidalgo y otros (2009). Se inscribe en esta perspectiva el Programa Propuesto, CORAFPZ, sin desestimar la etológica y la psicosocial, sin embargo la psicoeducativa, resulta más integradora y amplia en la atención.



Enmarcada en el enfoque de la preservación familiar, con una visión positiva de la intervención familiar y más amplia que permita proteger y potencializar el desarrollo de los niños, niñas, jóvenes y sus progenitores, surge la iniciativa de promover el buen trato a través de un espacio donde se articulen las diferentes instituciones que hacen vida en la localidad municipal y regional. Desde esta perspectiva mucho más actual y amplia, se puede visualizar a través de una línea que representa un continuo que va desde la protección que se ofrece a los infantes para librarlos del maltrato (1950), hacia el bienestar y promoción del buen trato. En la experiencia de Hidalgo tal (2009), el programa que proponen bajo esta perspectiva, abarca el entrenamiento de técnicas conductuales, aprendizajes de contenidos psicoeducativos, y sesiones de terapia familiar.

El sector educativo y por ende la Escuela tienen una gran responsabilidad en la Educación para la Convivencia, porque en ellos se reproduce la Cultura (en los procesos de socialización escolar) y es el espacio donde podrían generarse nuevas formas de convivencia, así lo expresa Arango (2006), quien señala que para impulsar la educación para la convivencia se requiere del impulso de una fuerte crítica a la cultura patriarcal que introduce por ejemplo, la inequidad de género entre hombres y mujeres, además implicaría la adopción de modelos pedagógicos que partan de la enseñanza teórico práctica de formas de equidad de género, educación sexual, autovaloración personal (Educación para el desarrollo personal).

En la escuela se puede detectar cuando hay indicios de no atención de las necesidades de los infantes y jóvenes, y que por el contrario están bajo riesgo psicosocial, para ello el trabajo interdisciplinario intra o interinstitucional, dejando el campo abierto para hacer el llamado a la familia, y proveerle de las estrategias pertinentes por medio del Programa CORAFPAZ, que se propone. De acuerdo a la imagen Gráfico N°1

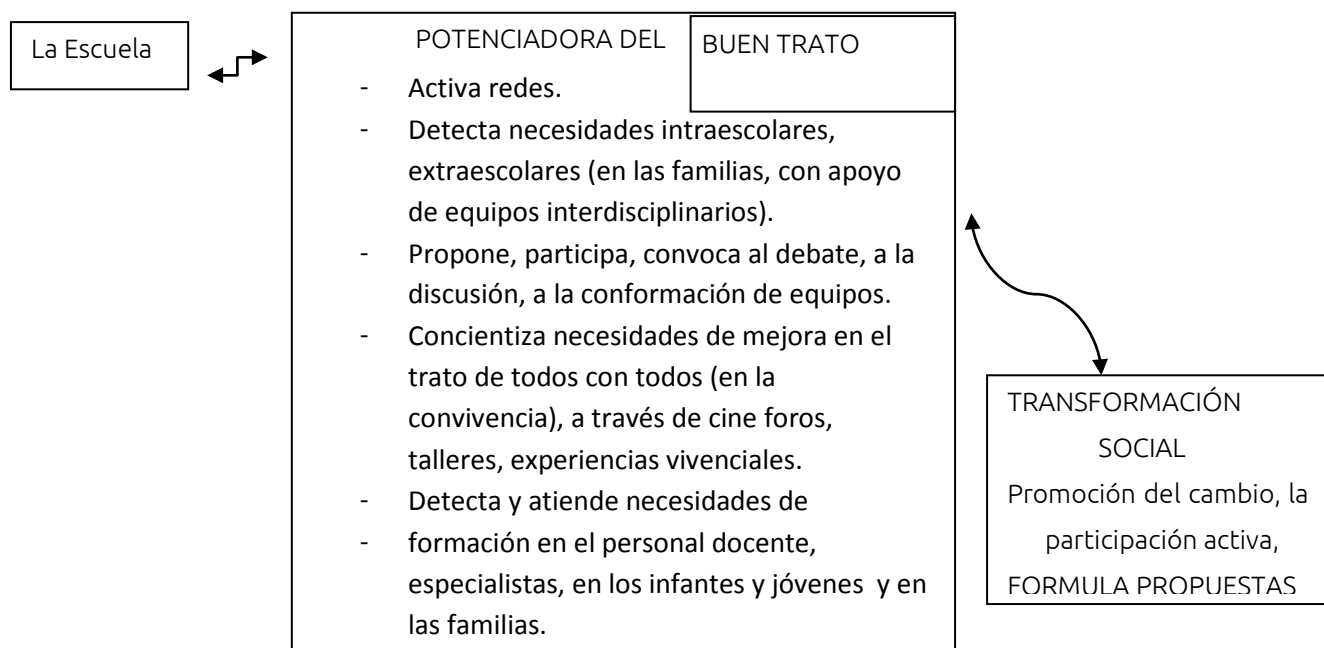




Gráfico N° 1

Metodología

La investigación-acción se ubica en este estudio como la metodología de investigación, la cual en opinión de Sandín (2003), tiene como finalidad esencial, la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, permitiendo el aporte de información que orienta y guía la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de dicha realidad. Se enriquece con los aportes de Carr y Kemmis ob.cit, asignándole una visión emancipatoria y crítica, que orienta "la investigación educativa como un análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas y de los valores de las personas que intervienen en el proceso" p.p162. El asumir una visión crítica y emancipatoria significa que en esta investigación no hay una búsqueda de la verdad de los fenómenos, se pretende establecer la aproximación a una realidad, en este caso en la Escuela "San Isidro Labrador", conocer las dinámicas relacionales de los estudiantes y las características de sus familias, con el fin de potencializar las fortalezas y disminuir el efecto nefasto de las familias desestructuradas, abandono, maltrato y transformarlas hacia formas integrales de atención de necesidades afectivas, sociales, nutricionales, psicológicas de los participantes.

Como técnica se hace uso de la observación directa, con una participación total, pues el investigador forma parte del contexto estudiado, es parte integrante del mismo.

Las etapas del proceso de investigación se ajustan al modelo de I-A. a) se diagnosticó una situación problemática para la práctica, en este caso están representados por los estudiantes con altos niveles de violencia escolar o que sus familias se muestran desatentas en cuanto a proveer a los menores de lo requerido para cubrir sus necesidades en todos los ámbitos. b) en la formulación de estrategias de acción para resolver el problema, fueron múltiples, tales como : un censo para detectar los casos más problemáticos de las aulas, coordinar video foros, talleres de formación dirigidos a los estudiantes, los maestros, o las familias, dependiendo de la temática y el facilitador, haciendo alianzas interinstitucionales con el Instituto para la defensa de los derechos del niño, niña y adolescente (IDENNA), Defensoría de los derechos del niño, niña y adolescente entre otros. c) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción, comprobar su efectividad o no. d) El resultado conduce a un nuevo diagnóstico de la situación problemática, por lo que se inicia nuevamente la espiral de la I-A.



Resultados

1. Estrategias Aplicadas

1.1 Total de Talleres formativos para las familias: tres. Temática: Estilos de crianza familiar, prevención de la violencia en el hogar y en la escuela, prevención de la violencia de género.

1.2 Total de Talleres formativos para el personal docente: cinco talleres, sobre: valores, estrategias para el docente.

1.3 Talleres para los niños y niñas: Sexualidad y adolescencia, Uso adecuado de la tecnología e internet, prevención del bullying.

Se crearon alianzas interinstitucionales con el IDENNA, Defensoría de Derechos y otras Escuelas cercanas, Alcaldía del Municipio Libertador.

Conclusiones

La prevención de la violencia y promoción del buen trato es un reto para la Escuela y todos los servicios asistenciales dirigidos a la mejora de la calidad de vida de la población. Las instituciones educativas en el marco de la investigación-acción, pueden asumir un rol protagónico y potenciador de cambio, generando debates, discusiones, propuestas de acción, sistematizando lo que acontece en la cotidianidad de las escuelas y en las comunidades, a fin de buscar cada vez más, comprender los fenómenos, en este caso, relacionados con la violencia, implementando el buen trato de una forma reflexiva, que cada integrante de la comunidad entienda cuál es la importancia de esta actividad. Falta mucho por hacer, pero lo importante es comenzar a transformar desde la práctica.

Bibliografía

- ARACENA, M., BALLADARES, Román, F., WEISS, C. (2002). Conceptualización de las pautas evolutivas de crianza de buen trato y maltrato infantil en familias del estrato socioeconómico bajo. Una mirada cualitativa. Revista de Psicología de la Universidad de Chile [Revista en línea], Disponible: <http://www.meridional.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17286/18028>. [Consulta: 2014, Septiembre 15].
- ARANGO, C. (2006). Psicología comunitaria de la convivencia . Colección Libros de Investigación. Programa Editorial Universidad del Valle; Cali-Colombia.
- BARRERA, M (2010) Sistematización de experiencias y generación de teorías. Ediciones Quirón. Caracas, Venezuela.
- BARUDY, J y DATAGNAN, M (2005). Los buenos tratos a la infancia. Personalidad, apego y resiliencia. Editorial Gedisa. Barcelona.
- CALLE, H y MUÑOZ, O (2004). Trata bien, vive bien. Manual del Buen trato para niños, niñas y adolescentes. Ediciones 21. Ecuador
- DELORS, J. y OTROS. (1996). La Educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO.
- ELLIOTT, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación acción. Cuarta edición. Ediciones .



- HIDALGO, M., MENÉNDEZ, S., SÁNCHEZ, J., LORENCE, B., JIMENEZ, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. Revista Apuntes de Psicología. Vol 27, número 2-3, p.p 413-426. Disponible: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6223/Intervencion_con_familias.pdf?sequence=2. [Consulta: 2014, Septiembre 20]
- HOFFMAN, L., PARIS, S., HALL, E (1995) Psicología del Desarrollo Hoy. Sexta Edición. Edit. Mc Graw Hill. España.
- OFICINA NACIONAL ANTIDROGAS (2007). Guía de prevención integral social, asesores comunitarios. Venezuela.
- PALOMERO, J Y FERNANDEZ, M (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Nº41, p.p 19-38.
- PÉREZ SERRANO, G Y PÉREZ DE GUZMÁN, M (2011). Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento. Editorial Narcea. Madrid.
- PICORNELL, A. (2011) La Infancia en desamparo. Edicions Culturals Valencianes SA. Valencia-España.
- SANDIN, M (2003). Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones . Editorial Mc Graw Hill. España



Un proyecto EDUCOMUNICATIVO de radio para DAR VOZ AL ALUMNADO

AN EDUCOMMUNICATIVE radio project to GIVE VOICE TO STUDENTS

Arcera López, Óscar. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: +34 696118313 | oscararceralopez@yahoo.es

Resumen

La presente comunicación tiene por objeto presentar el diseño de una investigación cualitativa cuyo objetivo principal es crear espacios escolares de participación en los que el alumnado pueda tomar la palabra para reflexionar sobre diferentes realidades relacionadas con sus intereses, inquietudes, etc. Esa tarea se va a desarrollar durante un curso completo en el seno de un Colegio de Educación Primaria de Cantabria a través de un proyecto educomunicativo, consistente en la creación de un taller de radio en el que se han previsto diferentes tareas: análisis de noticias, producción creativa, acercamiento de la realidad del entorno a la escuela y viceversa, narración de las percepciones de los alumnos con lenguajes distintos a los comúnmente utilizados en la escuela, etc. Al mismo tiempo, este proyecto se ha concebido como un espacio que facilite y promueva la colaboración entre todos los ámbitos de la comunidad (profesorado, familias y alumnado) y la apertura de la escuela a su entorno. Así pues, el lenguaje sonoro de la radio se orienta a acompañar un proceso de mejora escolar capaz de amplificar y dar voz al alumnado. Si bien se trata de un proyecto en el que únicamente pueden presentarse resultados de proceso, el trabajo pretende enfatizar algunos de los retos y dilemas relacionados con la incorporación de los medios en contextos educativos para el desarrollo de procesos de mejora y la amplificación de la voz del alumnado.

Palabras clave: *Voz del alumnado, mejora escolar, protagonismo, participación, educomunicación, radio en la escuela.*

Resumen en inglés

The present communication is to present the design of a qualitative research whose main objective is to create educational opportunities for participation in which students may speak to reflect on different situations related to their interests, concerns, etc. This task will develop during a full course within a College of Elementary Education Cantabria educommunicative through a project involving the creation of a radio workshop in which different tasks are planned: news analysis, creative output approaching reality environment to and from school, story perceptions of students with languages other than those commonly used in school, etc. At the same time, this project has been conceived as a forum to facilitate and promote collaboration between all areas of the community (teachers, families and students) and the opening of the school environment. Thus, the radio sound language aims to support a process of school improvement can amplify and give voice to students. While it is a project that can be submitted only processing results, the work aims to



highlight some of the challenges and dilemmas related to the incorporation of media in educational contexts for the development of process improvement and amplification of voice students.

Palabras clave en inglés: *Students voice, school improvement, leadership, participation, educommunication, media education, radio at school.*

Introducción

Muchas personas y entidades de diversa naturaleza han tratado de describir la sociedad en la que vivimos enfatizando diferentes aspectos de la misma. Los conceptos acuñados para categorizar el, sin ninguna duda, complejo entramado social en el que nos desenvolvemos varían en función de los intereses perseguidos en cada caso. En estos momentos, diversos autores utilizan el concepto de Sociedad de la Información o del Conocimiento para enfatizar el preponderante papel de la información en las sociedades actuales. En ese proyecto, los medios de comunicación, –radio, televisión, prensa, webs, blogs y foros, redes sociales, y los últimos avances en comunicación a través de la telefonía móvil,...–, son agentes educativos excepcionalmente eficaces. Las estadísticas evidencian que los jóvenes invierten una gran cantidad de tiempo frente al ordenador, la televisión, escuchando música, navegando o comunicándose a través de su dispositivo móvil (Tabernero, Aranda y Sánchez-Navarro, 2010). A la omnipresencia de los medios de comunicación tradicionales, se han sumado en los últimos años “nuevos medios” que están transformando sustancialmente algunos de los hábitos vitales y comunicativos de la ciudadanía, en general, y de los menores, en particular.

Esos medios de comunicación difunden una ingente cantidad de mensajes que constituyen lo que algunos autores han denominado *currículum paralelo* (Giroux, 1996), que compite y suplanta algunas de las tradicionales funciones del *currículum* escolar. En ese sentido, se trata de un *currículum* diseñado no por los agentes educativos implicados sino por entidades comerciales que, como es obvio, no actúan por el bien común sino que pretenden la diseminación de modelos y estilos de vida profundamente ligados al consumo de bienes y servicios. Si bien los contenidos de este “*currículum paralelo*” parecen triviales, tienen un enorme poder de penetración dado que utilizan potentes metodologías, canales y recursos semióticos.

Ante esa situación conviene preguntarse qué papel ha venido jugando y debe jugar la escuela, dado que su tarea ha de dirigirse a proporcionar aquellas competencias que permitan al alumnado desarrollarse en el marco general de la Sociedad de la Información. Si bien la escuela se ha ocupado tradicionalmente de la alfabetización del alumnado, en estos momentos nos encontramos ante la necesidad de ampliar o transformar esa noción clásica entendida como un resultado que capacita para el manejo del lenguaje verbal. En ese sentido, Gutiérrez Martín (2003) aboga por la definición de un modelo de alfabetización múltiple (que también podría denominarse de multialfabetización) que permita la lectura, la comprensión y el manejo de distintos los distintos lenguajes (de ahí que



se emplee el concepto de multimedia) que ahora tienden a convivir, en productos no lineales e interactivos, como resultado de la digitalización de la información. Debemos asumir que aunque esa alfabetización debe trascender los muros de la escuela tanto en contenidos como objetivos, es función de las instituciones educativas capacitar a los individuos para vivir en la Sociedad de la Información. De un modo u otro, el trabajo ha de orientarse a fomentar lecturas diferentes y críticas de los "textos" de los medios, cuestionando la supuesta naturalidad de los lenguajes utilizados (sonoro, visual, etc.) y la neutralidad de las ideas que están detrás de los documentos.

En ese sentido, en diferentes momentos y en contextos también diversos, algunos autores han tratado de dar una respuesta a las exigencias que plantea vivir en sociedades en las que los medios tienen una presencia permanente en la vida de la ciudadanía. En la bibliografía especializada sobre el tema que nos ocupa podemos encontrar conceptos que, de forma más o menos directa, aluden al desarrollo de procesos educativos que han tratado de dar una respuesta a este reto: educación mediática, educomunicación, alfabetización en medios, educación para los medios, educación para la lectura de imágenes, educación en comunicación audiovisual, pedagogía de la comunicación, didáctica de los medios audiovisuales, alfabetización mediática e informacional, etc.

Todos esos conceptos están relacionados con uno de los pilares conceptuales básicos de esta propuesta que se conoce como educomunicación o educación mediática y cuyo objetivo básico es preparar al alumnado para que sea capaz de enfrentarse a la lectura crítica y a la producción de los mensajes vertidos en los diferentes medios de comunicación. En el ámbito iberoamericano se reconocen las aportaciones fundamentales que hicieron pioneros de la educomunicación como Kaplún (1998), Prieto Castillo, Aparici (2010) o García Matilla (2010), entre otros. El rasgo más distintivo de esta disciplina en ese contexto es que siempre ha estado muy vinculada a la educación popular, inspirándose en la obra pedagógica de autores como Paulo Freire.

El contexto anglosajón ha contado con autores tan relevantes en este campo como Masterman (1996), Bazalgette (1991), Buckingham (2005), entre otros muchos. En estos momentos, autoras como Livingstone (2003) señalan que este campo de conocimiento está relacionado con el desarrollo de competencias que permiten el acceso, el análisis, la evaluación y la creación de los contenidos publicados en las redes electrónicas de comunicación, caracterizados por la convergencia de diferentes tipos de medios en un contexto en el que se ha generalizado la utilización de Internet. Tanto en el contexto iberoamericano como en el anglosajón, se ha abogado porque los medios sean más que meros "recursos" auxiliares que poner a disposición del profesorado para ampliar cuantitativamente el número de los destinatarios de su actividad docente o para mejorar cualitativamente los resultados de su proceso de enseñanza, señalando que es necesario también emplearlos dentro de las aulas como objetos de estudio y afrontar su análisis como agentes educadores.

Al mismo tiempo, esta investigación se reconoce también bajo el paraguas del denominado movimiento de voz del alumnado. Dentro de la variedad de propuestas y experiencias recogidas en



ese marco conceptual, nuestro trabajo se dirigirá a construir una propuesta pedagógica que se orienta al desarrollo de contextos escolares inclusivos y democráticos. De forma más concreta, desarrollaremos un proceso de mejora escolar que parta del análisis de la realidad en el que se va a desarrollar y que convierta a los principales agentes escolares (profesorado y alumnado) en los responsables del mismo. Para facilitar esa tarea, se utilizarán diferentes medios que permitan a las personas participantes ampliar su voz y narrar en lenguajes que no son los que tradicionalmente se emplean en la institución escolar (como el de la imagen en movimiento o el sonido, por ejemplo).

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Amplificar y dar voz al alumnado de un Centro de Educación Primaria a través de un proyecto educomunicativo basado en la radio.

Objetivos secundarios

- Desarrollar procesos de multialfabetización que permitan al alumnado conocer los formatos, géneros, etc. de los medios que consume habitualmente.
- Establecer vínculos entre el currículum oficial y el currículum paralelo del alumnado.
- Potenciar la apertura del centro a su entorno sociocultural.
- Desarrollar procesos educomunicativos que promuevan un aumento de la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar los cambios producidos en el entorno escolar como resultado del desarrollo del proceso de mejora.

Metodología

Como se ha mencionado anteriormente, la presente investigación supone a su vez un proceso de intervención y mejora en un Centro de Educación Primaria, que utilizando los medios de comunicación como pretexto, pretende contribuir a dar una mayor importancia y validez a la voz del alumnado. En este sentido, sin desdeñar la importancia de la tecnología que subyace en la propuesta (dispositivos grabación de audio, software edición, equipos, redes...), coincidimos con Aparici (2010) en que en la estrecha relación entre la educación y la comunicación, lo importante no es la dimensión tecnológica, sino la metodológica, pedagógica e ideológica.

De ahí que la producción creativa de programas de radio quiera caminar hacia un creciente protagonismo que refleje lo más fielmente posible el espíritu de la investigación: "La educomunicación como herramientas para dar voz al alumnado". Con la misma vocación del periódico escolar de Freinet de no agotar sus posibilidades en el interior del aula, la producción de programas de radio en la que se apoya esta investigación, tendrá una doble dimensión o doble vertiente: hacia el exterior y hacia el interior de la escuela.



En la dimensión hacia el exterior de la misma, se buscará llevar la realidad de la escuela, así como las inquietudes y anhelos de los alumnos a la comunidad que la rodea, al barrio y al municipio. Como afirma Kaplún (1998), lo sustancial no es el medio en sí, sino su función de abrir canales de comunicación capaces de socializar los productos del aprendizaje de los alumnos.

En su dimensión hacia el interior de la misma, buscará, en función de la “voz del alumnado”, acercar la realidad de la sociedad, del municipio, del barrio,..., a la escuela. El contacto frecuente con personas e instituciones del interés de los alumnos será la base para conseguir, de una forma práctica y funcional, la tan ansiada apertura del centro al entorno. Por eso iniciaremos la investigación lanzando una pregunta a los niños: ¿Qué les gustaría cambiar de la escuela, del barrio, del municipio,..., a los niños y jóvenes de Astillero? Se trata pues de iniciar un proceso dialógico. En primer lugar entre los propios integrantes de la experiencia, en cuanto a sus propias sugerencias, aportaciones, formas de percibir la escuela y su entorno... Pero fundamentalmente un proceso dialógico a través de la comunicación con otros jóvenes del municipio, con otros entornos, con los adultos, con las familias y con los educadores.

A pesar de tratarse de una actividad realizada en horario no lectivo, tiene plena vocación de formar parte de la escuela. En este sentido caminará hacia ser realmente un instrumento de y para la escuela (ej.: semana cultural, coordinación con la asignatura de música, trabajos de investigación con otras materias,...). Un instrumento para fomentar la participación y para promover cauces democráticos. Obviamente bajo este espíritu subyace el verdadero alma de la experiencia, ser voz que propicie el cambio, ese cambio capaz de perdurar en el tiempo y de hacer realidad las inquietudes y anhelos de toda la comunidad educativa.

Durante la sesión semanal de “taller de radio”, se trabajará secuencialmente sobre los siguientes aspectos:

- La sensibilidad para ver, escuchar y captar la noticia.
- La expresión oral y escrita.
- La organización de programas y la elaboración de guiones.
- La elaboración técnica de un programa y los elementos básicos de un estudio.
- La creatividad a través de la confección de jingles, sintonías, programas especiales,...
- El visionado y audición de programas realizados por otros jóvenes.

Si bien se realizaran pequeñas grabaciones desde las primeras sesiones, como forma de motivar y estimular a los participantes, los primeros encuentros se dedicarán a la toma de contacto con la metodología de trabajo y a la toma de decisiones sobre el enfoque de las producciones. En otras palabras, a lo más importante de la investigación, establecer canales para una verdadera comunicación dialógica, que permita conseguir que la voz de nuestros alumnos se escuche y se tenga en cuenta.

A partir de estas sesiones introductorias, se comenzará el proceso de producción de programas. En este sentido se trabajarán especialmente el reportaje, la entrevista y el noticiario como géneros o



formatos de programa con una gran potencialidad de cara a la consecución de los objetivos de la investigación. Los programas se colgarán de la página web del colegio, y se buscará una difusión más amplia a través de todos los medios a nuestro alcance (cadenas de radiodifusión locales o provinciales). Así mismo se realizará al menos una salida, en el tiempo durante el que se desarrolle la investigación, a una emisora cercana.

Fases de la investigación

El proyecto de investigación va a desarrollarse en las siguientes fases:

1ª fase (noviembre 2013-septiembre 2014).

Por un lado, se ha procedido a revisar la literatura científica generada sobre la educomunicación, atendiendo tanto a su dimensión ontológica—epistemológica como a la praxeológica. Por otro lado, se han comenzado las reuniones formales con el equipo directivo del centro con el objetivo de tomar contacto con la cultura propia de la institución escolar, además de empezar a conocer las expectativas, inquietudes, propuestas, etc. del equipo directivo. Durante el mes de septiembre se han reanudado las reuniones con el equipo directivo para ultimar el diseño del proyecto (fechas, horarios, contenidos, medios,...)

2ª fase (octubre 2014-mayo 2015)

En esta fase se desarrollará el trabajo de campo, se realizará el proceso de construcción de los datos y, paralelamente, se continuará con la revisión de la literatura científica relacionada con la investigación que se desarrollará un día por semana, de 16 a 17 horas, entre los meses de octubre a mayo. En estas sesiones se trabajará sobre los aspectos básicos de los medios de comunicación (expresión oral, producción creativa, diseño de guiones, etc.).

Para el desarrollo del trabajo de producción de esta fase se necesita un espacio físico donde poder establecer de forma permanente los medios necesarios para las grabaciones (mesa de mezclas, cableado y micrófonos, repartidor de señal auriculares,...).

3ª fase (junio 2015 – final de la investigación)

Durante esta fase se procederá, en primer lugar, al análisis de los datos construidos, para pasar en una siguiente etapa a la redacción del informe final de la investigación. Dado que la revisión de la literatura es un proceso circular, continuaremos revisando aquellas referencias que sean necesarias para dar respuesta a las necesidades surgidas en el desarrollo de la investigación.



Resultados esperados: un camino por recorrer

No estaríamos frente a una investigación cualitativa si al llegar a este punto pudiésemos adelantar unos resultados, ni aún siquiera vislumbrarlos. Esta investigación pretende sin embargo conocer más de cerca la especificidad de una determinada comunidad educativa, única e irrepetible, y en su seno, introducir una pequeña semilla que sea capaz de brotar, arraigar con fuerza y dar grandes frutos. Frutos orientados a la consecución de una escuela más participativa y democrática. Una escuela capaz de transformar la sociedad que la circunda, porque la integra y la escucha, porque la ama y corrige, porque la lucha y combate.

Caminemos junto a nuestros niños y jóvenes y hagamos posible la promoción integral de su persona. Caminemos junto a ellos y dotémosles de las herramientas necesarias para adquirir un cada vez mayor protagonismo en sus procesos de aprendizaje. Hagamos de la escuela entera, del barrio, de las personas que lo integran,..., hagamos de todo lo que nos rodea una posibilidad para el aprendizaje.

Bibliografía

- APARICI, R. (coord.) (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa: Barcelona.
- BAZALGETTE, C. (1991). Los medios audiovisuales en la educación primaria. Morata: Madrid.
- BUCKINGHAM, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós Comunicación: Barcelona.
- GARCÍA MATILLA, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En Aparici, R. (coord.). Educomunicación: más allá del 2.0. (pág. 171-186). Gedisa: Barcelona.
- GIROUX, H. A. (1996). Placeres inquietantes. Paidós. Barcelona.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Gedisa: Barcelona.
- KAPLÚN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Ediciones De La Torre: Madrid.
- LIVINGSTONE, S. (2003). The Changing Nature and Uses of Media Literacy. London School of Economics and Political Science: Londres.
- MASTERMANN, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En Aparici, R. (coord.). La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías. (pág 28-38). Ediciones De la Torre: Madrid.
- PRIETO CASTILLO, D. (2004). La comunicación en la educación. Ediciones La Crujía: Buenos Aires.
- TABERNERO, C., ARANDA, D. y SÁNCHEZ-NAVARRO, J. (2010). Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje. Revista Estudios de juventud, 88, 77-96.



La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México y sus retos

The obligation of Higher Secondary School in Mexico and its challenges

Díaz del Ángel, Emmanuel. *Universidad Autónoma de Nuevo León*

* Datos de contacto: +52 8119144402 | emmanuel.diaz.delangel@gmail.com

Resumen

En esta comunicación, se hablará de la reciente ley en la que, al igual que la educación antes llamada básica (preescolar, primaria y secundaria), la educación de nivel medio superior es actualmente obligatoria. Se presentarán algunas cifras que manejan el aumento de porcentajes en cuanto al requerimiento de este nivel educativo, así como de diversos aspectos que hay que atender; entre otros, la cobertura (incluyendo población indígena), la preparación del maestro y la importancia de escuchar a este actor del proceso educativo.

Palabras clave: *reforma educativa, nivel medio superior, preparación docente, cobertura*

Resumen en inglés

In this communication, I will discuss the recent law that approved, as formerly basic education (preschool, primary and secondary), the obligation of the high school level education. I will present some percentages that show the increasing demand for this educational level, as well as various aspects that needs attention; among others, the coverage (including indigenous population), teacher preparation and the importance of listening to this actor of the educational process.

Palabras clave en inglés: *education reform, high school level, teacher preparation, coverage*



Introducción

En México, como en otros países del mundo, la Educación Media Superior (también conocida como preparatoria, o bachillerato) actualmente tiene un status de obligatorio, al igual que la educación primaria y secundaria; esta obligatoriedad fue adquirida de manera reciente, a partir de la reforma de ley y publicada en el Diario Oficial de la Federación de México hace poco más de dos años, en febrero de 2012.

Sin embargo, eso plantea diversos retos conforme a lo que el Estado debe hacer para cumplir con la oferta de este nivel educativo, lo que irremediamente lleva a cuestionarse también si se tiene la infraestructura, el personal, etc., para lograrlo, ya que la meta es cubrir a 100% de la población de jóvenes entre 15 y 17 años para el ciclo escolar 2021-2022, pero con esto llega el cuestionamiento acerca de la participación de los mismos docentes en este proceso. Como uno de los principales actores dentro del sistema educativo, es importante plantearse ver qué papel el docente presenta y representará en esta cuestión.

Algunas generalidades y estadísticas

Ya es de todos sabido que diversos documentos internacionales (La Declaración de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador, así como la gran mayoría de las constituciones nacionales) mencionan a la educación básica como un derecho del individuo y como una obligación de Estado, y que la educación superior debe ser accesible para todos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no es la excepción, y es sobre todo en el artículo 3º donde se menciona que la educación básica es un derecho de la población y que es un compromiso del Estado. Recién se comentaba que debido a una reciente reforma constitucional, ahora la educación media superior también es obligación del Estado. En los últimos ciclos escolares ya se ha visto un crecimiento demográfico en este rubro, como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparativo de números y porcentajes de la EMS en México en los ciclos 2011-2012 y 2012-2013.

Alumnos, docentes y escuelas, ciclo 2011-2012	Alumnos, docentes y escuelas, ciclo 2012-2013
Totales nacionales: Alumnos: 4 333,589 Docentes: 285,794 Escuelas: 15,427.	Totales nacionales: Alumnos: 4 443,792 Docentes: 288,464 Escuelas: 15,990.
Alumnos por género: Total nacional: Hombres, 2 147,167 (49.54%) Mujeres: 2 186,422.	Alumnos por género: Total nacional: Hombres, 2 209,710 (49.72%). Mujeres: 2 234,082.

Fuente: Elaboración propia con datos de los documentos "Sistema Educativo de los EUM. Principales cifras Ciclo Escolar 2011-2012" (2012) y "Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013" (2013).



Entre un ciclo escolar y otro, se nota un crecimiento en todos los componentes. Ahora bien, si la intención es cubrir en tiempo y forma a toda la población dentro de siete ciclos escolares, la tarea se ve ardua. Por ello, parece una tarea ardua tan sólo para llegar a cubrir con todo lo necesario (recursos humanos y no humanos).

¿Qué implica la obligatoriedad de la Educación Media Superior?

En el año 2008, se inició la Reforma Integral de la Educación en México, ya que, como menciona el Instituto Nacional para la Evaluación en México en su documento “La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011” (2011), por la diversidad de oferta en este nivel educativo, se veía necesario el empezar a unificar criterios¹, por lo que se empezó a formar un marco curricular común de acuerdo a 11 competencias genéricas.

México es un país bastante heterogéneo, por lo que el tipo de población, de comunidad, el tamaño de cada Estado, etc., varían entre una región y otra; en esto se incluye el difícil acceso a ciertas zonas rurales y el que haya población indígena que sólo habla su lengua o son bilingües, pues hasta el momento 49% de este sector ha accedido al bachillerato. De acuerdo al documento ya citado del INEE, es en estas zonas y con este tipo de población donde más se dificulta ofertar la educación, justamente porque falta personal capacitado (bilingüe), instituciones (infraestructura) o bien porque, por las condiciones económicas, los jóvenes deciden trabajar y abandonar sus estudios.

En resumen, por esa variedad de población, de situaciones sociodemográficas, la obligatoriedad de la EMS es un reto complejo en los años por venir. Por otro lado, ¿cuál es el papel del docente dentro de todo esto? Actualmente, se encuentra en proceso la investigación de tesis doctoral “Las representaciones del docente en la Educación Media Superior”, donde se reúnen diversos testimonios sobre el status quo de esto, y diversos autores (Tatto, 1999; Vidales, 2009) mencionan que hay poca articulación en contenidos y que los docentes carecen de estrategias para comunicarlos, así como lo difícil que es llegar a toda la población.

Por otro lado, en México, no hay una escuela que forme a los docentes del nivel medio superior, y éstos con frecuencia actúan de acuerdo a su sistema de creencias (López, 2006), por lo que hay diversas necesidades que atender, y son los mismos docentes quienes se encuentran en una posición para determinar sus necesidades o carencias.

Haciendo referencia una vez más al documento publicado por el INEE (2011), los requisitos para ser docentes son los siguientes (entre paréntesis se pone el porcentaje de los requerimientos demandados):

- 1) formación profesional en las materias a impartir (85%),
- 2) haber obtenido el título de licenciatura (74.4%),

¹ En México, el nivel medio superior tiene sobre todo dos variantes: bachillerato general y profesional técnico.



- 3) contar con experiencia docente (57.4%),
- 4) participar en una evaluación de competencias docentes (44.9%).

Así, en la práctica, el principal requisito es que los docentes tengan conocimientos relacionados con las materias de las que son responsables y un título universitario que lo avale; el mismo documento del INEE establece lo siguiente:

Tabla 2. Aspectos en los que los docentes quisieran estar actualizados

Reactivo	Porcentaje
Aplicación de estrategias en el aula	49.2
Dominio de contenidos disciplinares	13.6
Evaluación del Aprendizaje	13.2
Mejora del ambiente de trabajo en el aula	13.2
Planeación de clase	5
Otro	5

Fuente: elaboración propia con datos de La Educación Media Superior en México.
 Informe 2010-2011 (2011).

En el mismo orden de ideas, se presentan los porcentajes a nivel nacional sobre las actividades del desarrollo profesional y el nivel de aceptación por parte de los docentes:

Tabla 3. Actividades de desarrollo profesional

Desarrollo profesional	Porcentaje de aceptación
Son suficientes	60.2
Son adecuadas a mis necesidades laborales	56.8
Se difunden de manera oportuna	55.5
Todos los docentes tienen las mismas oportunidades de participar	65.2
Se brindan apoyos institucionales suficientes	47.9
Otro	5

Fuente: elaboración propia con datos de La Educación Media Superior en México.
 Informe 2010-2011 (2011).

Sin embargo, la participación en estas actividades no está acompañada de incentivos. 68.5% dice que no hay ninguno, 17.2% dice que hay descarga de trabajo y 13.4% dice que hay uno económico;



resumidamente, puede decirse que hay pocos incentivos para el docente y su participación en la actualización (La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011, 2011).

Comentario crítico

De esta manera, para responder a la pregunta qué implica la obligatoriedad de la Educación Media Superior, puede decirse que hay mucho camino por recorrer ante la mencionada heterogeneidad del país y la importancia de la población indígena que queda fuera de la recién aprobada obligación de estudiar el nivel medio superior, y que la preparación del docente, a pesar de los esfuerzos por impartir cursos, están siendo insuficientes.

Asimismo, la voz del docente luce como algo que debe ser escuchado ante estas reformas de ley, en las que el Estado debe tener una planeación más específica en el proceso a seguir. Como parte fundamental del proceso educativo, los maestros del nivel medio superior están en una situación importante para poder determinar sus carencias y necesidades ante el reto de lograr la cobertura total del bachillerato.

Por otro lado, los agentes de este proceso cambian constantemente; los alumnos, por ejemplo, se encuentran en constante cambio y bombardeados de información por múltiples medios; además, como dato adicional, cabe ver de qué manera tanto el Estado como los padres de familia podrán convencer a la población objetivo de acudir a tres años adicionales de formación, cuando no existe una garantía de que las condiciones laborales serán mejor con respecto a no estudiar, en un nivel educativo que tiene un alto nivel de deserción.

Por otro lado, si la cobertura en sí misma representa un reto, hay que velar sobre la calidad de la educación que se imparte, más aún si se recuerda que dentro de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en materia de Educación, México ocupa el penúltimo lugar, sólo por encima de Turquía, y el último en seguridad (MILENIO, 2014). No es gratuito mencionar ambos rubros, ya que esta inseguridad ha provocado diversos acontecimientos en el país que se encuentran relacionados.

Aunque el comentario pueda parecer obvio, no es suficiente con aprobaciones de ley que en la práctica lucen difíciles de conseguir, y donde la población poca participación tiene con las decisiones que se toman o con el procedimiento a seguir. Los retos nacionales e internacionales son importantes y a los que conviene encontrar una solución satisfactoria de una manera rápida.



Conclusiones

De acuerdo a los datos dados por la OCDE, México ocupa el último lugar en educación de todos los países miembros. Algunos resultados han mostrado mejora en cuanto a las habilidades de lectura o de matemáticas, pero aun así, México está por debajo de la media en diversos sectores. Esto se trae a colación porque, aunque esa mejora no deja de ser importante, no es cuestión de nada más centrarse en un avance, sino de ver que ese avance es significativo.

Lo significativo, entonces, no es una variación en los porcentajes, sino de que esa variación tenga un impacto, de que sea notable de que se ha avanzado. En ese sentido, aunque los números son favorables, otra cosa es que sean suficientemente buenos.

Por ello, hay un sinnúmero de retos por venir: una cobertura total, un avance más significativo en el nivel de aprendizaje (y enseñanza), y sobre todo el rol que tienen los docentes en todo esto. Un docente de bachillerato acude a preparaciones, como se ha visto, pero es poco tomado en cuenta en esas reformas que, en muchas ocasiones, toman personas que poco están relacionadas con la práctica.

En un país que se precia de ser democrático, las decisiones no solamente deben ser para toda la población, sino que debe haber un consenso entre lo que quiere la población: en cuestión económica, de energía, de aprobaciones de leyes, o de cuestiones educativas, como es este caso. Y por lo mismo, ¿por qué omitir o no dar la voz debida a quienes conforman una parte importante de la educación, el mismo docente, sobre lo que se hace o sobre lo que se pretende? ¿Por qué no empezar con una formación más adecuada para que realice su tarea del mejor modo posible?

En un país que se precia de ser democrático, se escuchan, se atienden las demandas de la población, de las cuestiones a las que se tiene derecho y que el Estado está obligado a cubrir, como un deber establecido internacional y nacionalmente, como lo atestiguan las declaraciones, tratados y constituciones. La aprobación de leyes implica compromiso, pero también un cómo, que ojalá en los próximos años y de manera debida, sea exigido por la población y atendido por el Estado.

Bibliografía

La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011 (2011). Encontrado en <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf> Página verificada el 07 de septiembre de 2014.

LÓPEZ BONILLA, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. Perfiles educativos, año/vol. XXVIII, no. 112. UNAM. México, pp. 40-67.

MILENIO (2014). "México, último lugar de la OCDE en seguridad". Encontrado en http://www.milenio.com/policia/Mexico-ultimo-lugar-OCDE-seguridad_0_323967608.html Página verificada el 30 de septiembre de 2014.



Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013 (2013). Encontrado en http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf Página verificada el 25 de junio de 2014.

Sistema Educativo de los EUM. Principales cifras Ciclo Escolar 2011-2012 (2012). Encontrado en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf Página verificada el 30 de septiembre de 2014.

TATOO, M. T. y E. VÉLEZ (1999). Iniciativa para el cambio en la formación de maestros: el caso de México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3º y 4º trimestres, año/Vol. XXIX, número 003 y 004. Centro de estudios educativos. México.

VIDALES, S. (2009). El fracaso escolar en la EMS. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. REICE, vol. 7, no. 4. España, pp. 320-341.



Mesa 2.

La influencia de los medios en la infancia y la juventud y su visibilidad en las escuelas

En esta mesa de comunicaciones se abordan trabajos que analizan la influencia de los medios (Internet, redes sociales, etc.) en la infancia y la juventud, así como su impacto en las escuelas. Son objeto de discusión, también, las experiencias educativas e investigaciones que usan estos medios como instrumento para generar aprendizajes en la línea de la alfabetización crítica y transformadora.



Mesa 2. La influencia de los medios en la infancia y la juventud y su visibilidad en las escuelas

AUTORÍA	TÍTULO
<p>López Marí, María. <i>Universidad de Valencia;</i> Peirats Chacón, José. <i>Universidad de Valencia;</i> Gallardo Fernández, Isabel María. <i>Universidad de Valencia;</i> Cortés Mollà, Silvia. <i>Universidad de Valencia.</i></p>	<p>Análisis de la aplicación de la tableta digital en un centro de primaria. Un estudio de caso.</p>
<p>Pantoja Merino, José de Jesús. <i>Universidad de Guanajuato;</i> Chávez Jasso, Juan José. <i>Universidad de Guanajuato</i></p>	<p>Aprovechamiento de las Redes Sociales en tu práctica docente</p>
<p>Waliño Guerrero, M^a José. <i>Universitat de València;</i> San Martín Alonso, Ángel. <i>Universitat de València;</i> Martí Puchalt, Tamara. <i>Universitat de València.</i> <i>Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.</i></p>	<p>Iniciativas pedagógicas para el “uso responsable” de los dispositivos móviles en centros de educación secundaria obligatoria</p>
<p>Gordillo Toledo, José Antonio. <i>Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Málaga</i></p>	<p>La telesecundaria en la región metropolitana del Estado de Chiapas, México</p>
<p>Torrego González, Alba. <i>Universidad de Valladolid</i></p>	<p>Análisis de las preferencias lectoras manifestadas por los usuarios adolescentes de la red social Twitter</p>
<p>Cuervo Sánchez, Sandra Liliana. <i>Universidad del País Vasco UPU/EHU;</i> Medrano Samaniego, Concepción <i>Universidad del País Vasco UPU/EHU</i></p>	<p>Los medios de comunicación como una herramienta social en la adolescencia</p>
<p>Rodríguez Garzón, Ignacio <i>Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas;</i> Castilla Rodríguez, Beatriz *, <i>Universidad de Granada;</i> Martínez Fiestas, Myriam, <i>Universidad ESAN.</i></p>	<p>Microblogging: Desarrollando un sistema educativo basado en el aprendizaje</p>
<p>Fernández Rodríguez, Eduardo. <i>Universidad de Valladolid*</i> Martínez Rodríguez, Juan Bautista *. <i>Universidad de Granada</i></p>	<p>Ciudadanía, escuela y redes sociales. Posibilidades democráticas en jóvenes interactivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)</p>
<p>Gil Quintana Javier* <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i></p>	<p>Escuela educadora: Una pequeña televisión para pequeños periodistas</p>
<p>Allica, Rodrigo, M^a Concepción. <i>Universidad de Cantabria</i></p>	<p>Hacia el cambio educativo: El recorrido de una maestra a través de la Educación Mediática</p>



AUTORÍA	TÍTULO
Calvo González, Soraya. <i>Universidad de Oviedo</i>	Influencia del uso de las TIC en las relaciones afectivas de los y las jóvenes de Asturias: una reflexión en el marco del programa "Ni ogros ni princesas".
García Gómez, Teresa. <i>Universidad de Almería</i> Bustos Jiménez, Antonio. <i>Centro del Profesorado de Granada.</i>	La artificialidad-naturalidad de las relaciones a través de las TIC según un grupo de jóvenes
Domínguez Águila, Lucía*. <i>Facultad de Educación, Universidad de Concepción (Chile);</i> Elgueta Ruiz, Álvaro Patricio. <i>Departamento de Ciencia y Tecnología,</i> <i>Universidad de Cabo Verde (Cabo Verde).</i>	Preescolares y videojuegos: caracterización de uso, mediación parental y postura de las educadoras frente a su integración en aula con fines educativos. Estudio de casos en Concepción y Hualpén (Chile).
Montes Rodríguez, Ramón. <i>Universidad de Granada</i>	Educación expandida: Nuevas formas de aprendizaje en contextos múltiples. Estado de la cuestión
Zimbrón Flores, Marisol. <i>Universidad Intercontinental y</i> <i>Sociedad Mexicana de Psicología</i>	Un nuevo paradigma educativo para nativos digitales
Masanet, Maria-Jose. <i>UNICA. Universitat Pompeu</i> Fabra; Ferrés, Joan. <i>UNICA. Universitat Pompeu Fabra</i>	La Educación Mediática en España: carencias en tres puntos clave
Aran-Ramspott, Sue. <i>Universidad Ramon Llull;</i> Figueras Maz; Mònica <i>Universidad Pompeu Fabra;</i> Mauri, Marcel. <i>Universidad Pompeu Fabra</i>	La formación ética de los profesionales de la comunicación en la universidad española
Ruiz-López, Julia <i>Universidad de Cantabria</i>	Investigar juntos, una experiencia de investigación colaborativa a través de un ensayo audiovisual
Fueyo, Aquilina, Belver, José Luis y Fano, Santiago <i>Universidad de Oviedo</i>	Modelos de Enseñanza Superior en MOOC: el proyecto ECO como modelo pedagógico innovador basado en el aprendizaje colaborativo en redes (Network learning)
Calvo Salvador, Adelina y Rodríguez-Hoyos, Carlos <i>Universidad de Cantabria</i>	Análisis de MOOCS en el campo de la educación. Un proyecto de innovación educativa en las universidades de Cantabria y Oviedo (España)



Análisis de la aplicación de la tableta digital en un centro de primaria. Un estudio de caso.

Analysis of the implementation of the digital tablet in a primary school. A case study.

López Marí, María. *Universidad de Valencia*; Peirats Chacón, José. *Universidad de Valencia*; Gallardo Fernández, Isabel María. *Universidad de Valencia*; Cortés Mollà, Silvia. *Universidad de Valencia*.

* Universitat de València, Blasco Ibañez, 30. 46010, València (España): +34 963864592 | maloma5@alumni.uv.es

Resumen

Los dispositivos tecnológicos móviles y en tamaño reducido están siendo cada vez más utilizados por los jóvenes en edad escolar, a diferencia de los anteriores equipos informáticos caracterizados por su ubicación inamovible en una sala dispuesta al efecto. Entre estas tecnologías de la información y la comunicación encontramos la tableta digital, artefacto tecnológico que va apareciendo con fuerza en los centros a veces asociadas a iniciativas innovadoras de la propia administración educativa, de los mismos centros o incluso de las asociaciones de padres y madres.

En el caso de la Comunidad Valenciana, la administración pública autonómica ha puesto en marcha este curso académico un programa piloto de introducción del referido recurso, en el que participan a partes iguales tanto centros públicos como concertados.

En esta comunicación presentamos los resultados preliminares de un estudio de caso, derivado de un proyecto de I+D+i en fase de ejecución (Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas -TICSE 2.0- Ref. EDU2010-17037), realizado en un centro de educación infantil y primaria público de los que participan en el citado programa. En el trabajo de campo hemos realizado una serie de entrevistas (directora, coordinadora, padres...), así como una serie de observaciones en el aula de quinto de primaria donde se están realizando las actividades mediadas con la tableta digital; además se ha analizado la documentación disponible, tanto oficial como la del centro generada en torno a este programa.

Palabras clave: *Tecnologías de la información y la comunicación, innovación, medios de enseñanza, tecnología de los medios de comunicación, estrategia de aprendizaje.*

Resumen en inglés

Mobile technology devices in a small size and are being used increasingly by school-age children, unlike previous computers equipments characterized by its unremovable position in a room arranged for the purpose. Among these technologies of the information and the communication we find the digital tablet. It is a technological appliance that is appearing strongly in the centers and is sometimes associated with innovative initiatives of the own educational administration of the same centers or even of the associations of parents.



In the case of the Valencian Community, the public autonomous administration has started this academic course a pilot program of introduction of the above-mentioned resource, in which they inform to equal parts so much public as semi-public school.

In this communication we present the preliminary results of a case study, as a result of a project of R + D + i in process (The policies of a “computer per child” in Spain. Visions and practices of the professorship before the program school 2.0. A comparative analysis between autonomous communities-TICSE 2.0-Ref. EDU2010-17037), accomplished in a public center of pre-school education and primary education of those participating in the mentioned program. In the field work we conducted a series of interviews (director, coordinator, parents...) and a number of observations in a fifth grade classroom where activities are being conducted with digital tablet; In addition the available documentation has been analyzed, as well as the official and one of the center generated concerning this program.

Palabras clave en inglés: *Technologies of the information and the communication, innovation, teaching tool, technology of the mass media, learning strategy.*

Introducción

Esta comunicación muestra los resultados preliminares de una investigación que se está realizando en la Comunidad Valenciana, que analiza un programa experimental autonómico que fomenta el uso de libros de texto en tabletas digitales. Este estudio constituye el objeto de trabajo de uno de los equipos de investigadores de un proyecto de I+D+i vigente: Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas (Ref. EDU2010-17037).

Desde mediados de los años noventa hasta la actualidad, son muchas las iniciativas que las administraciones públicas han llevado a cabo para intentar acercar las tecnologías al sistema educativo valenciano. Por ejemplo, en 1988 el Programa d'Informatica a l'Ensenyament, en 1998 el conocido como Infocole, o en 2005 el programa Lliurex, vigente hoy en día y cuya mayor aportación fue la introducción de software libre, lo que favoreció la aparición de otros programas como: ITACA, Recicla'ls, o el de los Centros Educativos Inteligentes, paralizado actualmente tras dos años de implantación. A nivel nacional señalamos el programa Escuela 2.0, iniciado el curso 2009-2010 aunque suprimido posteriormente.

De esta sucesión de planes, se deduce que la apuesta de las administraciones para favorecer la implementación de las TIC es amplia y continua. Lo que nos lleva a cuestionarnos sobre el alcance de sus últimas iniciativas. En concreto, desde la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (CECE) se propuso un programa experimental en el curso 2013-2014, para impulsar el uso de los libros de texto en soporte digital en quinto de primaria, al que se acogieron 24 centros. Puesto que ha transcurrido el primer año de su implementación, nos proponemos analizar el grado de



cumplimiento de la administración educativa de las condiciones ofertadas en la convocatoria pública¹.

Marco teórico y objeto de estudio

Las tabletas, como soporte, se perfilan progresivamente como una firme alternativa a los libros de papel. Y del mismo modo que ocurrió con la aparición de la escritura, la sociedad digital dará lugar a una nueva organización del saber y a otra manera de conocer y valorar el conocimiento. El avance de la tecnología es imparable y la educación debe cambiar para que los alumnos de hoy puedan enfrentarse en el futuro a una vida laboral y social ampliamente dominada por la digitalización. En definitiva, de la educación depende un uso óptimo de las TIC pues, como afirma Barquín (2007), no debemos permitir que, "mientras los jóvenes se sumergen con sus vídeo consolas y series de televisión en mundos digitales, los centros educativos permanecen amarrados a un mundo textual y de lentas actividades que aburren y que contribuyen al rechazo de sus usuarios".

Con la finalidad de responder de la manera más acorde a las exigencias de los tiempos actuales, surge desde la CECE, un programa experimental para el fomento del uso de libros de texto en soporte digital. El plan piloto se pone en marcha en el curso 2013-2014, en el nivel de quinto de Primaria de los centros públicos y concertados acogidos en la convocatoria, y con el propósito de ampliación en el siguiente curso a sexto y a otros nuevos centros, si los resultados son favorables. En total, en el primer año han participado un total de 1000 alumnos de veinticuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana, nueve pertenecientes a la provincia de Alicante, doce a la de Valencia y tres a la de Castellón².

De acuerdo con la convocatoria, se persigue que las tabletas se empleen en todas las asignaturas, incorporando los contenidos digitales administrados por las editoriales o elaborados por los propios docentes. Igualmente, se remarca que este instrumento puede ser útil para llevar a cabo acciones que sobrepasan al aula, como facilitar el seguimiento de los estudiantes, fomentar la comunicación con las familias, etc. No obstante, la ventaja más importante que aportarán las tabletas, tal como afirma la CECE³, es el ahorro económico que supondrá para las familias, reduciendo el coste entorno al 75% respecto al gasto medio con materiales tradicionales.

¹ RESOLUCIÓN de 10 de junio de 2013, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se convoca un programa experimental para el fomento del uso de libros de texto en dispositivos electrónicos denominado tabletas en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana, durante los cursos escolares 2013-2014 y 2014-2015 (DOCV, 7047, 17/06/2013).

² Levante, EMV (2014). Educación extenderá el programa de tabletas a sexto de Primaria. Recuperado de: <http://goo.gl/o4ikm4>

³ Conselleria d'Educació Cultura i Esport (2014). Los centros de Primaria podrán solicitar el programa experimental de tabletas electrónicas a partir del lunes. Recuperado de: <http://goo.gl/aem3qZ>



Cabe destacar que, al igual que el programa de las tabletas, han existido muchas y diversas respuestas educativas anteriores, suscitadas desde las administraciones públicas para responder a los requerimientos tecnológicos de la Sociedad de la Información y la Comunicación. Como señala Area (2008), desde hace aproximadamente una década la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a las escuelas en Europa, y por extensión, al sistema escolar de nuestro país es una de las líneas de prioridad de las políticas educativas gubernamentales.

Entre esas líneas de actuación, ya hemos mencionado en la introducción varios programas de implementación tecnológica. Entre ellos, subrayamos de nuevo Lliurex, sistema operativo libre totalmente plurilingüe y que, como explican Peirats, Gallardo y San Martín (2012) supuso, en su momento, una transformación radical de la estructura organizativa relacionada con la presencia de los medios tecnológicos en los centros educativos valencianos. Y también el plan Escuela 2.0, iniciado a nivel nacional en el curso 2009-2010, y que pretendía hacer de las TIC un recurso más, propiedad de todos, y que formara parte del sistema educativo de manera prolongada. Un proyecto innovador cuyo objetivo era contribuir a la modernización del sistema educativo, haciendo una apuesta clara por aulas digitales y conectadas a Internet, por los contenidos digitales y por dotar de un ordenador portátil a cada alumno (Pérez, 2011).

Sin embargo, alegando no haber sido consultadas las comunidades autónomas de Madrid y Valencia deciden no participar, al ser un plan que suponía importantes repercusiones económicas y políticas. Esta última, desarrolla paralelamente el programa de los Centros Educativos Inteligentes (CEI)⁴, un ambicioso proyecto que pretende integrar las TIC en la totalidad de espacios existentes en los centros escolares: aulas docentes, departamentos, biblioteca, laboratorios, sala de profesores, etc. y proveer de la formación necesaria al profesorado del centro para la utilización de las TIC en el aula.

Ahora, una vez suprimido el proyecto Escuela 2.0 y paralizado el de CEI, nos preguntamos sobre las nuevas iniciativas de transferencia tecnológica a los centros educativos. En nuestro contexto, la continuidad en la implementación se proyecta con el programa de tabletas citado (DOCV, 7047). A través del cual se sustituye el libro de texto impreso por las tabletas, donde los contenidos se encuentran digitalizados, y se considera que son dispositivos intuitivos que se integran de forma natural a las capacidades que los jóvenes han desarrollado a partir de otros dispositivos que siguen la misma lógica. Mejoran la competencia digital, puesto que supone una incorporación motivadora a las TIC, disminuyen rechazos al tiempo que mejoran la competencia lingüística y aportan valor añadido al permitir reproducir música y vídeos, hacer fotografías, usar calculadora, etc.

⁴ RESOLUCIÓN de 6 de Julio de 2010, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de pilotaje de centros educativos inteligentes para el curso 2010-2011, en centros docentes públicos dependientes de la Conselleria de Educación de la Generalitat, donde se impartan enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato (DOCV, 6322, 30/07/2010).



Innegablemente al estudiante se le exige con insistencia competencias digitales y, tal como recoge la UNESCO (2012), lidiar con una generación digital es uno de los cambios más significativos desde la pasada década, educar a niños que han nacido en un mundo donde tecnologías digitales impresionantes se han convertido en algo común: Internet, Smartphone, redes sociales, etc. Pues como refleja Ortiz (2004), "un niño de la era digital que recibe la tarea de investigar sobre un determinado tema, ya no consulta un texto en la biblioteca". Por este motivo, desde las administraciones educativas se pretende favorecer la innovación, implementando las TIC y respaldando a los centros escolares en los diferentes cambios metodológicos y estructurales que precisen. Sin embargo, ¿cómo se perciben estos buenos propósitos en los centros educativos? y, ¿de verdad cumplen aquello que prometen en las convocatorias públicas de los diarios oficiales? Para responder estas cuestiones, nos hemos fijado concretamente en los puntos más importantes de la primera convocatoria del programa para:

- Comprobar si Conselleria ha suministrado formación específica al profesorado implicado y a las familias, antes del inicio del curso y a través de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE), ofreciendo una atención directa de los asesores del ámbito tecnológico.
- Explorar si se ha facilitado a los centros y a las familias el acceso a los contenidos de las distintas editoriales, a través de una plataforma de acceso unificado.
- Reflexionar acerca del coste económico que ha supuesto para las familias y el centro, comparándolo con la inversión económica que ha supuesto para las Administraciones públicas la implementación de este plan piloto.
- Estudiar si Conselleria ha comprobado que los centros cumplen con las condiciones necesarias para iniciar el programa, y si les ha proporcionado ayuda para resolver las dificultades surgidas en el comienzo y desarrollo del pilotaje.
- Analizar si se ha llevado a cabo una evaluación de la consecución del programa, y de las valoraciones u opiniones de los docentes y las familias.

Metodología

Tal como se ha expuesto anteriormente, el objeto de este trabajo se centra en analizar los resultados de un estudio de caso, en el marco de la última fase de un proyecto de I+D+i. Concretamente, nos hemos ocupado de estudiar la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998).

Para contextualizar el caso, de la documentación consultada destacamos que el centro estudiado se encuentra en la ciudad de Valencia, y está situado en un barrio de un nivel socio-económico medio. Es un colegio público y dispone de las etapas de Educación Infantil y Primaria, y cuenta con unidades de Educación Especial, de Audición y Lenguaje, y de Educación Compensatoria. Asimismo, y con el objetivo de favorecer la integración de su alumnado en la realidad cultural de la comunidad, están llevando a cabo el Programa d'Immersion Lingüística en Valencià. Destaca que, tanto el equipo directivo como el profesorado, guardan una excelente relación con las familias de



los alumnos, facilitando la realización de cualquier proyecto o actividad colectiva. Fruto de ello es su participación en el programa experimental sobre el uso de libros de texto en tabletas digitales.

En nuestro estudio hemos optado por un diseño metodológico cualitativo o interpretativo. En el sentido que lo refiere Ruiz (2012), podemos definirlo como una investigación social en el que se da una insistencia especial en la recogida esmerada de datos y observaciones prolongadas y sistemáticas a base de notas, baremos, ejemplos, grabaciones... Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No sólo se observan y se graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y los que se busca cuando se vuelve.

Teniendo en cuenta estos supuestos, el trabajo de campo se ha concretado en una serie de entrevistas y grupo de discusión con los docentes del centro (directora, coordinador TIC, responsable de proyecto...), así como con los padres, a través de las cuales hemos obtenido diferentes opiniones, expectativas y valoraciones sobre el programa. Del mismo modo, también hemos llevado a cabo a lo largo del proceso una serie de observaciones en el aula de quinto de primaria, donde se están realizando las actividades mediadas con la tableta digital. También, hemos analizado toda la documentación disponible, tanto la institucional como la generada por el centro, en torno al programa que nos ha facilitado información acerca de normativa, procedimientos, aspectos administrativos, etc.

Resultados

En este apartado sintetizaremos los resultados más relevantes, teniendo presentes los objetivos que nos planteamos al comenzar a realizar esta investigación. En cuanto al primer objetivo, la Conselleria prometió en su convocatoria suministrar formación específica para todos los agentes educativos implicados en el programa: "Para el correcto desarrollo del programa, el profesorado implicado y las familias recibirán una formación específica en septiembre, antes del inicio del curso, organizada a través de los CEFIRE".

Sin embargo, los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran todo lo contrario, ya que en ningún momento ni las familias, ni los docentes han recibido lo propuesto inicialmente, ocasionando preocupación y frustración en los padres. En ese sentido nos comentaba una madre sobre su hijo: "Yo no sé muchas veces lo que hace, o lo que deja de hacer y me tengo que creer lo que él diga" (GDP1, 426). Como afirma la tutora de quinto de primaria: "La única formación que hicimos fue un día de septiembre, una tarde que nos reunieron a los padres y profesores y había una persona, que era la encargada, que nos explicó cómo comenzar con la tableta y cómo reiniciarla por si los niños... y ya está. Una tomadura de pelo" (ET1, 115-118).

En consecuencia, consideramos que si el programa ha salido adelante ha sido gracias al esfuerzo y la motivación de los docentes que, libremente y por su cuenta, se han preocupado de asistir a seminarios y cursos para formarse en TIC. Como es el caso de la directora o el coordinador TIC que,



en sus entrevistas, señalaron que forman parte desde hace 7 años del seminario de uso y prevención de las nuevas tecnologías. Pero sobre todo, destacamos el papel de la responsable del programa, la tutora de quinto, una profesional con una amplia experiencia en este campo. Pues como la directora del centro la describe: "Era una persona que lo ha podido hacer, porque era un persona con mucha práctica, con una experiencia previa de trabajo con TIC en el aula, y con una forma de trabajar por proyectos con TIC extra, si no no lo hubiera podido hacer" (ECT1, 426-428).

En relación al segundo objetivo abordaremos cómo se ha desarrollado el uso y la creación de los contenidos digitales. En concreto, este centro ha optado por utilizar material propio, por tanto, según Conselleria: "Será el profesorado quien asuma la carga de contenidos propios en los dispositivos de los alumnos" (DOCV, 7047). Han escogido esta modalidad porque la tutora ya tenía recursos online y sabía que por internet podía encontrar otros objetos digitales. Del mismo modo, también han escogido esta opción porque desde la dirección se apostaba por la tableta como innovación metodológica, al no querer emplear el libro de texto aunque fuera en versión digital: "La tableta tenía que implicar un cambio de metodología, un cambio de pensar, un cambio de hacer, un cambio de vivir" (ED1. 269-270). Realmente ha sido una elección arriesgada puesto que, hoy en día, para los docentes es complejo crear materiales digitales ya que necesitan de una formación que no se les ha proporcionado, y además supone muchas horas de trabajo personal.

Por otra parte, en este caso Conselleria facilitaba el acceso a una plataforma digital, Blinklearning, ya desaparecida, para que las editoriales pusieran a disposición de los estudiantes todos sus recursos digitales. Sin embargo, como expresa el coordinador TIC del centro: "Eso no era una página, era un mercado" (ECT1, 578). Cabe destacar que, gracias a la promoción que ha hecho Conselleria de dicha plataforma digital, las editoriales se han beneficiado de una estrategia de márketing gratuita. En unos momentos en que la compra de libros en papel ha disminuido, y se están llevando a cabo iniciativas alternativas como los bancos de libros, la aparición de nuevas técnicas para cuidarlos, como fundas o máquinas para forrarlos e incluso la administración ha aumentado la vida útil hasta los 6 años.

En el tercer objetivo nos planteamos el principal propósito de este programa según Conselleria, el ahorro económico que supondrá a las familias el uso de las tabletas: "En concreto se estima que aproximadamente una familia podría ahorrar más de 100 euros por hijo en la compra de los libros de texto"⁵. Es sorprendente que este sea la intención primordial de la administración, frente a otros objetivos más importantes como son mejorar la calidad educativa o el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, ni este objetivo se ha cumplido, y así lo confirman las opiniones de los padres: "yo me gasté el año pasado 300 euros entre dos, 150 euros, no, no me gastaba eso cada año, me gastaba mucho menos en libros" (GDP1, 455-456). Pero la realidad es

⁵ Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2013). Educación pone en marcha un plan piloto de uso de tabletas entre alumnos de 5º de Primaria. Recuperado de: <http://goo.gl/e6VVpS>



que, al optar por usar materiales digitales propios, el coste real del programa ha disminuido, porque si los padres hubieran tenido que comprar las licencias de los contenidos digitales, el gasto total para las familias hubiera sido más elevado. Más aun si tenemos en cuenta que la licencia caduca en un año, por lo que nos preguntamos si ¿es un plan que conviene económicamente a las familias?, ¿o quizá le conviene más a las editoriales que gestionan y venden sus productos online?

Asimismo, la administración tampoco ha asumido gastos relacionados, como el cableado del centro, para que los estudiantes tuvieran acceso a Internet y funcionara razonablemente rápido, que lo ha realizado el AMPA. Igualmente ha sucedido con la compra de las tabletas, la funda y el seguro de las mismas, que también ha sido asumido por los padres: "En este caso Conselleria lo ha hecho muy bien, porque Conselleria no ha puesto un duro. En el otro caso, en el de los Centros Educativos Inteligentes ellos y los ayuntamientos pagaron todos, pagaban absolutamente todo, es decir, era montar todo el centro, montarles pizarras digitales, móntales la luz, montarles todo absolutamente" (GDP1, 737-740).

Por otro lado, también hemos analizado el compromiso de las administraciones públicas durante el proyecto. Para comenzar, Conselleria no ha proporcionado ninguna ayuda al centro para promover el programa, ni se ha preocupado en comprobar que la escuela contara con la infraestructura necesaria. Ya que como explica la directora: "Ellos tuvieron una idea y la lanzaron ¿no?, y hasta ahí han llegado" (ED1, 465). Y no sólo eso, sino que tampoco han actuado ante algún problema que podía haber puesto en peligro el plan. Como ocurrió con la Wifi, ya que sin acceso a Internet la nueva metodología didáctica no se podía llevar a cabo. Ante la escasa capacidad disponible: "El AMPA y el equipo directivo escribimos una carta a Ono que nunca nos han contestado, tampoco Conselleria nunca nos ha contestado, o sea planteándole el gran problema que nosotros teníamos" (ED1,395-396).

Tampoco han podido contar con la figura de un coordinador especializado, a diferencia de los CEI, que se responsabilizara y orientara ante los problemas. Ni se ha potenciado la comunicación entre los centros participantes, que hubiera sido muy positiva para la mejora del proyecto, "No hemos tenido ninguna relación entre nosotros tampoco. Porque en ningún momento nos han ofrecido un listado oficial en el que nos mostraran qué centros estaban participando en este proyecto" (ED1, 224-226).

Finalmente, comentaremos el interés que se ha mostrado desde la administración por los resultados obtenidos. Según la convocatoria, para la evaluación anual del programa se realizará una encuesta al alumnado, familias y a los docentes en el mes de junio del curso que se trate que abarcará todos y cada uno de los objetivos de este programa experimental. Con los datos obtenidos, la Dirección General pretendía elaborar un informe con los resultados del programa experimental. No obstante, la realidad ha sido distinta al no haberse realizado ninguna encuesta a padres, alumnos y profesores, ni elaborarse el informe correspondiente. Tal como explicitó la directora, únicamente se han reunido una vez en mayo, convocados por el Director General de Innovación Educativa: "(...) para que le contáramos cómo va el proyecto. O sea desde junio del año pasado, la única reunión



que ha convocado con los centros ha sido esta. Y por separado tampoco ha tenido ningún tipo de contacto con nosotros. Ni intervención, ni llamar, ni nada” (ED1, 185-188).

Llama poderosamente la atención su desinterés por las repercusiones de un programa que han propuesto y que deberían considerar importante. Ante este hecho, desde el centro señalan su disconformidad y su negativa a colaborar con la administración educativa, sólo desean trabajar en paz: “No quiero a gente de Conselleria por aquí si no es para decirme ¿qué necesitas? Yo no he aceptado nunca que viniera Conselleria a hacer propaganda, no nos hemos hecho nosotros, queremos trabajar. Y pensando que aún no somos nadie para enseñar nada a nadie. Nos queda mucho recorrido” (CEIPED1, 691-694).

Conclusiones

Como señala Barquín (2007), los niños serán capaces de controlar y manejar las nuevas tecnologías e Internet de modo responsable, siempre y cuando dispongan de los requisitos culturales, psicológicos y sociales, necesarios y adaptados a su edad y en colaboración con sus padres y profesores. La primera encargada de proporcionar estas competencias digitales es la escuela, por ello cada vez más los miembros de la comunidad educativa (administraciones públicas, alumnos, familias, maestros, etc.) se muestran comprometidos en esta causa, aunque sea de distinta manera y con diferente esfuerzo.

En concreto, en este trabajo hemos analizado la aplicación, en un centro participante, del programa experimental de tabletas de la Conselleria de educación valenciana. Después de haber analizado este caso, podemos señalar que este plan se ha conseguido llevar a cabo satisfactoriamente en el primer año de aplicación, gracias al empeño y dedicación de los docentes y las familias del centro. Que han tenido que hacer frente durante la consecución de proyecto a diversos obstáculos como, las dificultades técnicas, la falta de apoyo de la administración educativa o el que consideramos el mayor impedimento, la formación prometida pero no recibida. Especialmente en unos momentos en los que nos vamos encontrando con unos estudiantes totalmente digitalizados e inmersos en una sociedad caracterizada por la tecnología en red.

Por otro lado, y debido a la escasa implicación de Conselleria apuntamos que antes de proponer programas experimentales deberían analizar con profundidad todos los aspectos que se contemplan: formación, inversión económica, disponibilidad del centro, recursos técnicos, etc. Pues toda innovación requiere de prudencia y reflexión, ya que las acciones que se planifican afectan a comunidades de personas, como en nuestro caso, a la inversión económica de padres, la ilusión y trabajo de un grupo de docentes, y sobre todo la educación de estudiantes ilusionados con los objetivos del programa.

En definitiva, no podemos adivinar cómo serán las escuelas del futuro, pero lo que sí sabemos es que serán diferentes de las actuales. Todavía no se ha completado la transición del libro de texto tradicional al libro de texto digital, no obstante, nos encontramos en ese camino. Prueba de ello la podemos encontrar en el incremento de la producción de contenidos, en el que las editoriales



deben competir con iniciativas particulares del profesorado, administraciones y agentes sociales que ofertan sus propios diseños de contenidos (Varela Mallou, 2008), y en el mayor y más variado equipamiento de los centros. Sin embargo, lo más costoso, y en lo que se debe trabajar con mayor ahínco debe ser en la formación, no solo de los docentes, sino también de las familias y el alumnado.

Bibliografía

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-17.
- Barquín, J. (2007). Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica educativa por la presencia de los medios electrónicos en la educación. *Revista de Educación*. 344, pp. 497-509.
- Ortiz, O. (2004). Lectura y escritura en la era digital. Desafíos que la introducción de las TIC impone a la tarea de estimular el desarrollo del lenguaje en niños jóvenes. *Edutec*. 17, marzo 04. Recuperado de: <http://goo.gl/M3kZ9>
- Peirats, P., Gallardo, I. y San Martín, A. (2012). Prácticas docentes y uso pedagógico de las TIC en un Centros Educativo Inteligente de la Comunidad Valenciana. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Celebrado los días 22 al 24 de noviembre de 2012 en Valladolid.
- Pérez, A. (2011). Escuela 2.0. Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud*, 92, 63-86.
- Ruiz, JI. (2012). Metodología de la Investigación educativa (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto. Serie Ciencias Sociales, vol.15.
- Stake, R.E. (1998): Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- UNESCO (2012). ICT in Primary Education, Analytical survey. Volume 1, Exploring the origins, settings and initiatives. Moscú: UNESCO.
- Varela Mallou, J. (Dir.) (2010). La digitalización de las aulas en los países de la OCDE. Recuperado de: <http://www.anele.org/pdf/InformeOCDEWeb.pdf>

Claves utilizadas:

GDP1: Grupo de discusión con miembros del AMPA.

ED1: Entrevista a la directora.

ET1: Entrevista a la tutora.

ECT1: Entrevista al coordinador TIC.



Aprovechamiento de las Redes Sociales en tu práctica docente

Leveraging Social Networks in your teaching practice

Pantoja Merino, José de Jesús. *Universidad de Guanajuato*; Chávez Jasso, Juan José. *Universidad de Guanajuato*

* Datos de contacto: | licpantojamerino@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia exponemos los resultados logrados en la investigación que llevamos a cabo en la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato, dependiente de la Universidad de Guanajuato, México y relativa al aprovechamiento e impacto de las redes sociales en nuestros estudiantes.

El uso masivo de las nuevas tecnologías de la Información principalmente de parte de los jóvenes y concretamente de los estudiantes, para quienes las redes sociales se han convertido en su principal distracción a la que dedican gran parte de las horas del día, lo que está obligando a los docentes a adentrarnos en el conocimiento y utilización de aquéllas como una estrategia de aprendizaje, aprovechando que la herramienta ya la tienen todos en sus ordenadores, tabletas y/o celulares.

Diferentes áreas de la sociedad como el gobierno, la iglesia, el comercio y la industria y por supuesto las instituciones educativas deben adaptarse a estos cambios y aprovechar la oportunidad para intercambiar información que representan. En la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato la mayoría de los profesores están obteniendo muy buenos resultados al hacer uso de las redes sociales, principalmente Facebook como una estrategia didáctica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de dicho nivel académico.

Palabras clave: *Redes sociales, Facebook, educación, comunicación, enseñanza-aprendizaje.*

Abstract

In this paper we present the results achieved in the research that we conducted in the Superior Middle School Level Irapuato, part of the University of Guanajuato, Mexico and on the use and impact of social networks on our students.

The massive use of new information technologies mainly from young people and students in particular, for whom social networks have become the main distraction which spend much of the daylight hours, which is forcing teachers to delve into the knowledge and use those as a learning strategy, taking advantage of the tool and have all their computers, tablets and / or cell.

Different areas of society such as government, church, business and industry and of course educational institutions must adapt to these changes and seize the opportunity to exchange information they represent. In the Middle School Level Superior Irapuato most teachers are very good results by making use of social networks, especially Facebook as a teaching strategy in the learning process of the students academic level.

Keywords: *Social Networks, Facebook, education, communication, teaching and learning.*



Introducción

El nivel socio cultural de los jóvenes de nivel bachillerato actualmente no es el mismo que tenían los de hace algunos pocos años, ahora tienen al alcance de su mano todo un mundo de información y disfrutan de más libertad de la que pudimos haber tenido sus maestros. Actualmente nuestros alumnos, desde muy pequeños han tenido ya un contacto muy estrecho con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, razón por la cual tienen un hábil manejo de los dispositivos electrónicos más modernos y utilizan las redes sociales como Facebook, Twitter, MySpace, etc., y cuando muchos de los profesores apenas estábamos aprendiendo a enviar un correo electrónico, resulta que para ellos, esto ya está siendo obsoleto.

Hasta hace muy poco tiempo, nuestros alumnos solamente estuvieron haciendo uso de las redes sociales con fines de entretenimiento, conocer nuevos amigos y tener una comunicación constante con ellos y compartir fotografías, música y videos, pero para nada se utilizaba con fines académicos fundamentalmente porque nosotros ni enterados estábamos de la existencia de tales recursos o bien no sabíamos cómo funcionaban, pero ahora hemos encontrando ahí una importante área de oportunidad para dar un seguimiento en las actividades de asesoría y discusión de los estudiantes.

Marco teórico y objeto de estudio

Marco de Referencia

Desde hace bastante tiempo forma parte del contenido curricular del nivel medio superior la enseñanza y aplicación de las TIC'S a fin de lograr un desarrollo transversal de competencias digitales como parte del perfil del egresado de Bachillerato ya que son consideradas una potencial herramienta para aprender.

Las llamadas "redes sociales" han cobrado gran relevancia en la actualidad y son el medio de comunicación que mayor crecimiento ha tenido en la población juvenil.

Datos estadísticos señalan que estos estudiantes recientemente han comenzado a hacer uso de las "redes sociales" en Internet como un escaparate individual y a lo mucho como un "s sofisticado" recurso de interrelación, pasando a segundo término o desechando de plano otras tecnologías como el e-mail.

Hipótesis de Investigación

Primera: El uso de las redes sociales como herramienta didáctica mejora y facilita el proceso enseñanza aprendizaje en los alumnos del nivel medio superior de la E.N.M.S.I.

Segunda: Los alumnos muestran más entusiasmo en la realización de sus actividades escolares cuando hacen uso de las TIC's.

Objetivos de investigación.

La investigación que dio origen a esta ponencia buscó comprobar la viabilidad del uso de las redes sociales como herramienta didáctica para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en los



alumnos del nivel medio superior de la E.N.M.S.I. y a partir de ella se desprenden los siguientes objetivos parciales:

1. Determinar si el uso de redes sociales es un aliciente para los estudiantes de bachillerato general en el desempeño de actividades escolares y académicas.
2. Evaluar la pertinencia del uso de redes sociales como una estrategia para fomentar aprendizaje colaborativo con estudiantes de bachillerato general.
3. Encontrar el impacto en el aprendizaje cuando se utiliza como herramienta de comunicación las redes sociales;
4. Determinar la frecuencia de uso de las redes sociales como herramienta didáctica;
5. Encontrar las experiencias exitosas de comunicación a partir del uso de las redes sociales como herramienta didáctica;

Metodología

La mayor fortaleza de Facebook y lo que la hace interesante para un posible uso educativo de carácter colaborativo, es su alta tasa de penetración en la población mundial. Ahora bien, para evaluar si Facebook cuenta con características que permitan su uso como plataforma educativa, para actividades académicas colaborativas, cabe preguntar:

1. ¿Qué ventajas, potencialidades y limitaciones presenta Facebook para un posible uso educativo de carácter colaborativo?
2. ¿Si el estudiante/usuario de la red Facebook, está al tanto de estas ventajas y potenciales y las utiliza espontáneamente para la gestión colaborativa del conocimiento?
3. ¿Utilizar redes sociales con estudiantes de bachillerato estimula que éstos participen de forma más activa en actividades de discusión y colaboración?
4. ¿Las habilidades digitales, sociales y cognitivas que actualmente poseen nuestros estudiantes son las suficientes para que participen en actividades de aprendizaje a través de las redes sociales?

Para responder a las anteriores cuestiones y la obtención de resultados, se realizó una investigación-acción de tipo mixto predominantemente de tipo evaluativa. Para ello se tomó una muestra al azar de 166 alumnos, los que representan un 10 % del total del alumnado.

Durante el semestre, los profesores que han estado haciendo uso de las redes sociales como estrategia didáctica, sólo utilizaron Facebook y twitter para subir evidencias, hacer foros de discusión, captura de evidencias entre otras cosas.

Se llevó a cabo el registro del aprovechamiento en cada uno de los dos exámenes parciales y en el final del curso. Se les preguntó a los estudiantes sobre su opinión, ventajas, comentarios y sugerencias del trabajo para el uso de la herramienta usada.



Finalmente también dentro del desarrollo del curso se llevaron a cabo guías de observación de campo en las cuales se tomaron notas de algunas de las características del trabajo desarrollado en relación a su efectividad para cumplir las competencias establecidas en la propia planeación académica de la asignatura.

Resultados

Considerando

Desde sus inicios en el escenario mundial, Internet ha significado una herramienta con innumerables ventajas en cuanto al suministro de plataformas de información en diversos campos de la vida. Uno de ellos es el área educativa. En los países en desarrollo, la educación es una prioridad: ella transforma la sociedad y la tecnología tiene el poder de transformar la educación. Es así como la sociedad se beneficia de un sistema educativo eficiente y eficaz. Por ello, se estudia la aplicación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero es más que la tecnología, se refiere a los elementos que integran el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es un hecho cierto que la revolución tecnológica se ha insertado en los espacios relacionados con el saber. De acuerdo a Kirchman (2010), las nuevas tecnologías de la información y la comunicación evolucionaron en los últimos años de manera exponencial. La capacidad de interconexión a través de la red y programas de fácil manejo son parte de ese crecimiento. En ese sentido, las redes sociales, con su capacidad innata de crear comunidad, se perfilan como una alternativa interesante para incluir en los procesos educativos, sin embargo, desafortunadamente aún no se ha generalizado su aprovechamiento para con ello mejorar la calidad de la educación. Los docentes no podemos ignorar lo que está pasando al derredor de nuestro entorno laboral sino por el contrario, considerar como una alternativa la inclusión de toda nueva tecnología en los procesos educativos.

Es innegable la habilidad hoy en día de niños y jóvenes en el manejo de dispositivos electrónicos y por ello su dominio en el uso de Internet y específicamente de las redes sociales, por lo cual los Maestros tenemos la obligación de aprovechar al máximo las potencialidades de nuestros alumnos. Vygotsky (1978) considera que la función del aprendizaje debe ser la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP) definida como "...La distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencia, determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces".

El hombre para su desarrollo siempre se ha valido de herramientas, y actualmente el uso de la computadora es imprescindible para el estudiante. Esta herramienta informática mediatiza las relaciones como si las personas estuvieran cara a cara, facilitando un gran número de interacciones.



Bransford (2007) le adjudica a las interacciones computacionales, el papel de facilitadoras haciéndolas más accesibles, de tal manera que operan como un auxiliar externo de la propia memoria.

Así pues, si estamos convencidos de que nuestros alumnos ya traen un bagaje de conocimientos y habilidades en cibernética, debemos utilizar en el proceso educativo tales conocimientos previos. Para Ausubel (1983), el aprendizaje significativo, que se define como el proceso a través del cual la tarea de aprendizaje puede relacionarse de manera arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva de la persona que aprende al no arbitrariedad significa que la relación de la nueva información con la estructura cognitiva es específica, se realiza con conocimientos previos ya existentes, ya sean conceptos ideas o proposiciones denominados subsumidores que funcionan como anclaje para los nuevos conocimientos.

Actualmente los profesores, facilitadores de ese conocimiento integral, tenemos que superar varios retos, siendo uno de los más importantes, la tecnología, es necesario hacer una reflexión: los profesores debemos capacitarnos para entender y utilizar las nuevas herramientas didácticas. El gis y el pizarrón fueron una combinación perfecta por mucho tiempo como material didáctico fundamental.

Si tradicionalmente era el profesor el que impulsaba a los estudiantes innovar aquello que ya resultara obsoleto o poco funcional, en la actualidad, son ellos los que nos están rebasando y nos obligan a capacitarnos y actualizarnos en el uso y aprovechamiento de estas herramientas, y ya depende de nosotros el motivarlos a ellos –o tal vez obligarlos- a darle un uso diferente al social, agregarle una utilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todo cambio produce un resistencia, por mucho tiempo estuvimos limitados al uso del pizarrón y el gis, nos resistíamos al uso del pintarrón; también tardamos en aceptar el uso de la computadora – por no saberla utilizar- y del cañón. Sin embargo nadie puede ahora dudar de la gran ayuda que para el proceso enseñanza aprendizaje ha representado las TIC's. Así ahora no podemos dejar que las nuevas tecnologías nos rebasen, por el contrario, debemos acercarnos a la tecnología, y a los medios de comunicación, buscar la manera de hacerlos nuestros aliados, para obtener beneficios en nuestros estudiantes.

Para J. Salinas (1999) las actitudes de los maestros se ubican en dos puntos de un continuo: la tecnofobia y la tecnofilia, pues por un lado se encuentran aquellos que rechazan el empleo de las máquinas o que incluso sienten emociones hacia ellas que prefieren mantenerse alejados de las mismas, y del otro extremo se encuentran aquellos que siempre están dispuestos a emplear la tecnología y ven en ésta el remedio de los problemas educativos. Para Alfonso Gutiérrez (1997)



existen otras dos posturas del profesorado como alternativa a la pasividad y a la crítica injustificada y descalificadora del manejo de las nuevas tecnologías. Uno más es el autor Umberto Eco (1990) para él existen los apocalípticos que son los que se resisten a reconocer cualquier nuevo elemento como valioso, ya que esto implicaría un cambio que a la larga puede llegar a la aniquilación total de los patrones culturales ya establecidos. Condenan todo aquello que tenga que ver con nueva tecnología y su empleo en el arte, y rechazan la distribución de información en abundantes cantidades.

Se debe considerar que el uso de las redes sociales en el proceso educativo no se va a implantar en todas nuestras escuelas por simple decreto, es necesario ir paso a paso porque como se ha comentado, siempre habrá quien cuestione y aún se oponga al cambio. Castro y Lluriá (1994) explica las diferentes fases por las que pasa la incorporación de la tecnología al medio educativo. Primeramente, afirma que se da el proceso de familiarización, lo cual sucede generalmente cuando sabemos que existe un nuevo elemento en nuestro contexto cultural y recién lo vamos conociendo. Observamos sus características, tratamos de conocer algo más de él, desconfiamos y muchas veces juzgamos por esa falta de conocimiento acerca de sus propiedades y/o particularidades. Luego se da una aceptación, que es cuando la tecnología se encuentra al alcance de la mano y lo que interesa es saber un poco más de ella, para incorporarla a los procesos pertinentes. En esta etapa de aceptación principalmente los docentes conocen un poco más de esta tecnología, exploran y analizan generalmente sus ventajas así como las aplicaciones que pudieran tener en el ámbito ya sea educativo o administrativo. Finalmente, se dará la incorporación de la tecnología en cuestión a nuestra práctica docente como una estrategia más de aprendizaje.

Como vemos, la implantación del uso de las redes sociales en nuestra práctica docente ni se dará ni tampoco se aceptará de un momento a otro, por lo que coincidimos con Millán (1998), quien considera que las reglas de oro generales deberían estar claras: 1. No informatizar ninguna actividad porque sí, sino cuando pueda ofrecer alguna ventaja a los alumnos o a la enseñanza; 2. No aventurarse en sistemas o programas mal conocidos, porque serán una fuente de problemas; 3. Contar con apoyo técnico de base, y 4. Recordar siempre que lo más valioso que se puede transmitir no es el conocimiento de programas o el uso de obras electrónicas en concreto, sino la capacidad de sacar partido de toda una nueva forma de trabajo.

Riesgos.

Una de las mayores debilidades de las Redes Sociales está relacionada con la privacidad de la información que suministra el usuario. Esto obviamente pudiera suscitar problemas en cuanto a la propiedad intelectual de los trabajos que profesores y estudiantes suban al sitio. Asimismo, se requiere ser muy cuidadoso al momento de configurar un grupo de estudio, a riesgo de que toda la información del sitio que allí aparezca quede visible más allá de los miembros del grupo.



Otro problema puede ser que exista un alto grado de distracción en los estudiantes debido a la publicidad, juegos y otros servicios a que el usuario o sus amigos acceden a través de aplicaciones.

Los riesgos son los mismos que los del resto de actividades que se llevan a cabo en la red, pero con matices y características específicos, sin embargo, la realidad es que ya la gran mayoría de nuestros alumnos hacen uso a toda hora de la red, y ciertamente pueden ser víctimas de las múltiples amenazas, extorsiones, bullying o desprestigio, por lo cual, más aún, los profesores debemos educarles en su correcto uso y prevención de riesgos.

Evidencias de campo.

La experiencia de los suscritos ponentes en el uso de esta Red Social ha sido satisfactorio y hay otros profesores de nuestro centro escolar que igualmente están utilizando en forma exitosa este recurso, pues se ha podido apreciar que los alumnos acceden con mayor entusiasmo a la Red que a cualquier medio tradicional de información un 99% de los encuestados lo hacen, además, de que se identifican o empatizan más fácilmente con el profesor, al considerarlo como un "maestro moderno".

Al buscar dar respuesta a las interrogantes planteadas en el marco de referencia, obtuvimos que un 77% de los encuestados utilizan las redes sociales y están conscientes de su utilidad en el ámbito académico, manifestando que el hecho de que los profesores utilizando estos medios les compartan material adicional, les ha hecho más atractivo el aprendizaje, de una manera más rápida eficientando el uso del tiempo presencial de clase en el aula, ya que al estar conectados a las redes sociales, los profesores les disipan dudas y los estudiantes se sienten con más confianza, además de que han profundizado en los temas que contemplan los respectivos programas de estudio toda vez que los profesores les comparten videos explicativos y links para que investiguen. Consideran además los alumnos que el uso de redes sociales en el proceso educativo propicia un aprendizaje multisensorial.

Como aspectos que pudieran considerarse como negativos, los encuestados manifiestan que algunos alumnos podrían distraerse viendo otra información en lugar de concentrarse en los temas de estudio, asimismo pudiera darse una invasión a su privacidad.

Por su parte, los Profesores encuestados expresaron mayoritariamente que el interés de los jóvenes en el uso de la tecnología, permite una mayor penetración del ejercicio docente, además de que se mejora la relación profesor-alumno, se disminuyen los costos de material adicional que se les proporciona para complementar su formación, ya que es de manera digital la presentación de las



tareas asignadas, igualmente perciben un ambiente más dinámico y participativo. Como desventaja mencionan la posibilidad de que los alumnos bajen información sin analizarla y que esto propicie una disminución en su capacidad de comprensión lectora y de su habilidad lógico matemática.

Resulta evidente que las redes sociales cuenta con herramientas y aplicaciones atractivas para el estudio online, pero ¿perciben los estudiantes su utilidad y lo usan para fines académicos?, a fin de contestar estas preguntas, a los 166 estudiantes a los que se aplicó la encuesta en la ENMSI se preguntó si usaban Redes Sociales con fines académicos y en caso afirmativo, con qué frecuencia lo hacían. Los resultados obtenidos indican que solamente un 77% lo usa con cierta frecuencia y el restante 23% no lo usa con fines académicos.

Los resultados del sondeo permiten apreciar que a pesar de que Facebook es una red muy usada por los estudiantes para fines sociales, su aprovechamiento para fines académicos en la actualidad es todavía muy limitado.

Nuestra propuesta busca el generar polémica con el fin de que los docentes nos demos cuenta de que sí es posible el aplicar estas nuevas tecnologías de la información como una efectiva estrategia de enseñanza partiendo de la idea del trabajo colaborativo; y si ya la gran mayoría de nuestros alumnos conocen y manejan casi a la perfección dichas herramientas, los maestros debemos sacar provecho a ese potencial de los estudiantes. No podemos rechazarlo sin antes probarlo, ciertamente esto implica que tenemos que capacitarnos también en su manejo, pero si nos mueve el deseo de desempeñar en forma más eficiente nuestra labor docente, debemos estar siempre prestos para mantenernos actualizados.

La educación actual debe enfocarse a la formación de la persona humana, considerando su saber, sus aptitudes, su capacidad de juicio y acción. Lo anterior es de gran importancia para lograr un desarrollo más humano y el bienestar de los individuos, de la sociedad y con ello la paz.

En lo referente a los resultados del aprovechamiento escolar de los estudiantes que utilizaron la herramienta se encontró en las actas de calificaciones que en el grupo experimental el aprovechamiento escolar fue en los primeros dos cortes muy similar al grupo control, sin embargo conforme fue avanzando el semestre el aprovechamiento en el grupo experimental se elevó con respecto al grupo control de la siguiente forma: 1er parcial 1%, segundo parcial 2%, tercer parcial 10% y para finalizar con un 20% en la evaluación final.

A partir de las entrevistas con los estudiantes se detectó también que algunos consideraban poca la utilidad del twitter pues consideraban que el Facebook era suficiente y que algunos de ello no contaban con aquél, además de considerar a Facebook como más amigable, ya que funciona también en dispositivos móviles.



Sin embargo, consideran que la labor del profesor es importante para su desarrollo académico, - solo cuando existe una verdadera comunicación con ellos- y al final de la investigación los estudiantes manifestaron en su totalidad su aprobación sobre la forma de trabajo colaborativo entre pares y con los profesores mediante el uso de las redes sociales.

Conclusiones

1. Un muy alto promedio de los estudiantes en nuestro país ya usan Facebook, lo cual se puede o tal vez podemos decir, se “debe” dar un uso más efectivo por parte de éstos para tareas colaborativas que requieren interacción.
2. Facebook puede funcionar como una plataforma educativa online con las aplicaciones gratuitas que están disponibles para cualquier usuario.
3. La privacidad, seguridad y propiedad intelectual son temas a tomar muy en cuenta en el momento de crear y configurar el perfil de un grupo, pero si se toman las debidas precauciones, el riesgo de problemas se minimiza.
4. Indudablemente debe aprovecharse el impacto que tienen las TIC en la educación, es una oportunidad que está a nuestro favor como educadores. En este sentido, son los equipos docentes completos los que tiene el desafío de asumir esta tarea: las nuevas generaciones lo reclaman.
5. De forma preliminar se puede concluir la viabilidad del uso de las redes sociales como una herramienta para coadyuvar en el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los resultados obtenidos en este inicio del estudio, sin embargo queda como principal pendiente en la investigación la de proponer un modelo basado en experiencias exitosas mismo que deberá ser evaluado de nuevo con un tamaño de muestra mayor.

Bibliografía

- AUSUBEL, D. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.
- BRANSFORD, J.D. Ann L. Brown y Rodney R. Cocking. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Obtenido de: es.scribd.com/doc/37166788/AMBIENTES-DE-APRENDIZAJE. 2014/07/08.
- CASTRO, R. (1995). Discurso e introducción de la informática en la educación. Cuadernos del TICOM No. 42, UAM-México.
- DE HARO, J.J. (2009) Las redes sociales aplicadas a la práctica docente” Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 13. Obtenido de: <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>.
- ECO, U. (1990). Apocalípticos e integrados. Barcelona. Lumen.
- ESPINOSA, Y. (2008) Herramientas gratuitas en Internet para el trabajo docente”, Centro de Educación Abierta. UABC-MTI.



- GUTIÉRREZ A. (1997). Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías. Ediciones de la Torre. Madrid.
- INFANTE A. "Las Redes sociales como herramientas educativas" obtenida de:
<http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2014/07/09>.
- MILLÁN, J. (1998). De redes y saberes. Santillana. Madrid.
- ORTEGA, P. Gil, R., Mínguez, R., (1994), Educación para la convivencia: La tolerancia en la escuela. Obtenida de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2932498>. 2014/02/12.
- PANTOJA, J. (2008). Temas Económicos, políticos y sociales contemporáneos. Universidad de Guanajuato. México.
- PAVÓN, F. (2001). Educación con nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Obtenido de: www.peremarques.net/libros/pavon.htm. 2014/07/08.
- PISCITELLI, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad. Ed. Planeta. España.
- SALINAS, J. (1997). Revista Pensamiento Educativo., No. 20, Pontificia Universidad Católica de Chile.



Iniciativas pedagógicas para el “uso responsable” de los dispositivos móviles en centros de educación secundaria obligatoria.

Pedagogic initiatives for the “responsible use” of mobile devices in compulsory secondary education schools

Waliño Guerrero, M^a José. Universitat de València; San Martín Alonso, Ángel. Universitat de València.
(Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València)

* Datos de contacto: 657081190 | mawague@alumni.uv.es

Resumen

Los dispositivos tecnológicos móviles son utilizados intensivamente por los jóvenes en edad escolar, con independencia del lugar en el que se encuentren. Según un estudio reciente, el 85% de los jóvenes de la unión europea utiliza Internet casi diariamente, el 77% ve televisión y el 66% maneja las redes sociales (VVAA 2014. Jóvenes y comunicación. Madrid: Centro Reina Sofía). Pese a los indudables beneficios que se le atribuyen al manejo de estas tecnologías, aparecen también algunos riesgos ante los que los menores pueden verse afectados al realizar un ‘uso no responsable’.

Dados los posibles conflictos que pueden surgir y el aumento de la preocupación entre los distintos agentes escolares, iniciamos una investigación centrada en el análisis de las distintas propuestas de intervención en los centros de educación secundaria para educar en el uso responsable. El objetivo general de nuestro plan de trabajo es estudiar diferentes contribuciones a la formación de una ciudadanía responsables en el uso de las tecnologías móviles. Dentro del mismo nos planteamos, a partir de los resultados, diseñar un material didáctico para atender a las necesidades detectadas en este campo.

Tras la búsqueda y catalogación de las diferentes iniciativas, nos centramos en los resultados relativos a las actuaciones del Cuerpo Nacional de Policía (CNP) que, sobre la base del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar, están realizando numerosas actuaciones formativas en los centros de ESO. Como estamos haciendo con otras iniciativas, en este caso la metodología aplicada es el análisis de diverso material, entrevista semiestructurada a los agentes implicados y observación del desarrollo de las distintas iniciativas en los centros.

Palabras clave: *tecnología de la información y la comunicación TIC, formación, seguridad, ciudadanía digital.*



Resumen en inglés

Mobile technology devices are intensively used by young people at school age, regardless of where they are. According to a recent study, 85% of young people in the European Union use the Internet almost on a daily basis, 77% watching TV and 66% managing social networks (VVAA 2014. Jóvenes y comunicación. Madrid: Centro Reina Sofía). Despite the undoubted benefits attributed to the management of these technologies, there are also several risks where teenage users can be affected on having realized a 'not responsible use'.

Given the potential conflicts that can arise and the increased concern among the different education agents, we began a research focusing on the analysis of the various proposals for intervention in secondary education institutions to educate on responsible use. The overall objective of our work plan is to study different contributions to the formation of responsible citizenship in the use of mobile technologies. Within the same we consider, based on the results, to design a teaching material to attend to the needs identified in this field.

After the search and cataloging of the different initiatives, we focus on results regarding the actions of the National Police Force (Spanish: CNP) which, based on the 'Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar', are carrying out numerous performances in compulsory secondary education centres. As we are doing with other initiatives, in this case the methodology used is the analysis of diverse material, semi-structured interviews to the implied agents and observation of the development of the different initiatives in the centers.

Palabras clave en inglés: *information and communications technology ICT, instruction, safety, e-citizenship.*

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación han adquirido especial relevancia en la actualidad. Esto es debido a que, en buen parte, se están obteniendo numerosos progresos tecnológicos con los que nosotros hemos ido evolucionado. Han supuesto un cambio tanto cultural como social, afectando positiva o negativamente a las relaciones humanas, la educación, el mundo laboral, al ocio y, en definitiva, a los derechos como ciudadanos participantes en la sociedad de la información.

Hoy los jóvenes en edad escolar usan los dispositivos tecnológicos móviles casi indistintamente en sus hogares, en sus respectivos entornos de ocio e incluso en los centros escolares. El uso es intensivo y extensivo, con lo que se contribuye a borrar un poco más los límites entre los diferentes ámbitos institucionales (v.g. ver La sociedad de la información en España 2012)¹. Son múltiples los equipos

¹ http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/258



tecnológicos, además de variados los usos, que pueden llegar a realizar de los mismos. El espectro va desde el uso solidario, de ocio, de acceso a ciertos servicios, incluidos los de carácter lúdico, de comunicación y reivindicación política como estamos viendo en estos momentos, hasta los que tienen un carácter más transgresor, en unos casos por la creatividad puesta de manifiesto y en otras por infringir alguna disposición normativa. En relación a este último hecho, diferentes fuentes informativas (López de Ayala, 2013) nos hablan de los riesgos que los menores pueden verse afectados ante un 'uso no responsable' de los dispositivos como sería la adicción o uso compulsivo de Internet, contactos con personas desconocidas, acceso a contenidos considerados no apropiados en la web como serían materiales pornográficos, cyberbullying, acoso sexual, además del peligro que conlleva la pérdida de nuestra privacidad y derechos ante los medios tecnológicos.

La presente comunicación surge a partir del estudio realizado en el Trabajo Final de Máster² en Psicopedagogía con el título de "Análisis psicopedagógico de las didácticas aplicadas para el uso responsable de las tecnologías en los centros de secundaria".

A partir de la preocupación que está proliferando entre los actores escolares, sobre los conflictos surgidos con estos medios, planteamos la necesidad de introducirnos en el análisis de las distintas líneas de investigación y propuestas de intervención en las escuelas.

Marco teórico

Internet y el uso de las tecnologías nos posibilita un acceso sencillo e ilimitado a la información mediante a través de un gran repertorio de recursos al alcance de todos nosotros. Nos permite, con ello, interactuar con las tecnologías y las personas que se encuentran detrás de las mismas.

Según el Instituto Nacional de Estadística en el año 2012 un 94,5% de los jóvenes entre 16 y 24 años había utilizado Internet al menos una vez por semana en los últimos 3 meses. Destacan que son los más jóvenes quienes utilizan Internet en mayor proporción y frecuencia que el resto de la población en las variables analizadas. Tras resultados que continuamente mencionan a la población en edad de escolarización surge la preocupación por trabajar desde el ámbito educativo con motivo de prevenir situaciones conflictivas a causa de un mal uso de las tecnologías.

Hoy en día las tecnologías están inmersas en la sociedad y forman parte de todos nosotros adaptándose a nuestro modo de vida cambiando los ámbitos educativo, económico, lúdico, político, social... Volviendo a estudios actuales observamos que un 69% afirma que las nuevas tecnologías han cambiado "mucho" a la sociedad española y un 47% considera que han cambiado "mucho" la propia vida cotidiana (VVAA 2014. *Jóvenes y comunicación*. Madrid: Centro Reina Sofía).

Estos cambios tecnológicos han creado en la sociedad un nuevo modo de producción y distribución de servicios sociocomunitarios. Marqués (2000) muestra las características de esta nueva sociedad conectada de la siguiente manera: omnipresencia de los massmedia y de las nuevas Tecnologías de

² Defendido ante el tribunal académico en la Universitat de València el 24 de septiembre de 2014.



la Información y la Comunicación (TIC), sobreabundancia de información a nuestro alcance, continuos avances científicos y tecnológicos en todos los campos del saber el fin de la era industrial pues la mayor parte de la población activa trabaja en el sector servicios, libertad de movimiento y nuevos entornos laborales.

A partir de los avances sociales y técnicos se ha creado el concepto 'ciudadanía digital' o 'ciudadano/a digital', concepto todavía por definir aunque diversos autores están trabajando en ello. Recogemos algunas definiciones generadas de los estudios realizados, como la de Robles (2009, p. 55) que define 'ciudadano digital' como: "aquel individuo, ciudadano o no de otra comunidad o Estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de Internet de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual". Hemos de considerarlo como uno de los pilares base a la hora de formar a la nueva sociedad digital en los centros de enseñanza ya que se trata de una cuestión difícil de abordar debido a que "hay un porcentaje más alto de lo deseable de adolescentes que carecen de las actitudes cívicas y de los valores necesarios para ejercer la ciudadanía" (Flores, 2009, p.3).

Junto a la evolución de las tecnologías surgen situaciones problemáticas afectando a la convivencia en los centros educativos y en la sociedad viéndose involucrados los menores. Desde el uso abusivo y adicción, la vulneración de derechos de propiedad intelectual, acceso a contenidos inapropiados, interacción y acoso por otras personas y ciberbullying, acoso sexual, amenazas a la privacidad, riesgos económicos y/o fraudes, hasta amenazas técnicas y/o malware. Hablamos de riesgos desarrollados por un 'uso no responsable' de las tecnologías reconocidos por el Observatorio de la Seguridad de la Información (2009) en su estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres.

La protección del menor es una de las prioridades establecidas en el marco legislativo³. La mayoría de normativas legales hacen referencia a la protección física, mental e incluso legal y, por ello, se considera la necesidad de asegurar la protección de los menores y adolescentes desde el ámbito educativo en relación a las tecnologías.

Nuestro reto en estos momentos es conocer la manera de ayudar a los menores a tomar conciencia sobre los usos responsables y seguros de Internet además de, generar implicación por parte de los centros educativos con la finalidad de contribuir, con sus servicios de orientación, en la formación de ciudadanos digitales para el uso de las tecnologías. Por este motivo consideramos de gran importancia el análisis sobre el estado de la cuestión de forma que nos permita conocer qué prácticas se están llevando a cabo para la formación en la temática que nos ocupa.

³ Constitución Española, Convención Internacional de los Derechos del Niño, Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal, Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor...



Objeto de estudio

Nuestro propósito general del trabajo de campo ha sido analizar las iniciativas pedagógicas diseñadas para fomentar el 'uso responsable' de las tecnologías en los centros escolares de la ESO.

El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos concretos:

- Conocer qué modelos de formación se están aplicando en los centros de ESO.
- Revisar los materiales y metodología didáctica empleados en cada modelo formativo.
- Identificar las necesidades pedagógicas en la formación de uso de las tecnologías, a partir del análisis de los modelos.
- Examinar el uso de las tecnologías y la formación desarrollada en un IES de Aldaya (Valencia).

Para el trabajo de campo decidimos estudiar el contexto del municipio de Aldaya (Valencia). Comenzando por conocer qué iniciativas llevan a cabo en los centros de educación secundaria desde el Ayuntamiento de la población, siguiendo con las actividades que ofrece el Cuerpo Nacional de Policía a los centros educativos y, finalmente, saber qué están haciendo desde un centro de ESO para prevenir o mejorar las situaciones de riesgo que acompaña un mal uso de las tecnologías.

Metodología

En el diseño metodológico del trabajo de campo hemos utilizado el modelo de naturaleza cualitativa (McMillan y Schumacher, 2005 y Gibbs, 2012). Desde esta línea en investigación las técnicas empleadas han sido la entrevista (Kvale, 2011), el análisis documental, las revisiones bibliográficas, etc. relativos a la temática de las prácticas pedagógicas utilizadas en contextos educativos sobre el uso de las tecnologías por parte de los menores. Mediante estas herramientas hemos obtenido información que en el siguiente apartado expondremos atendiendo a los objetivos perseguidos de modo que nos faciliten la comprensión del contexto estudiado.

En la presente comunicación, recogemos el análisis de los resultados referidos a las entrevistas realizadas a especialistas encargados de asegurar el buen funcionamiento de las tareas asignadas en el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos⁴ del Cuerpo Nacional de Policía. De forma paralela, nos hemos apoyado de otras técnicas de recogida de información para ampliar las observaciones aportadas en las entrevistas. Utilizando la combinación de varias fuentes documentales en el estudio de un mismo objeto tenemos la oportunidad de recopilar información relativa al problema de investigación y, de esta manera, tener una visión de la realidad sobre el tema a estudiar más detallada.

La elaboración de las entrevistas nos han servido para obtener evidencias acerca de las percepciones y experiencias personales de los especialistas dedicados a el funcionamiento de las iniciativas

⁴ Recogido en la Instrucción 3/2007 de 21 de febrero, del Secretario de Estado de Seguridad sobre la puesta en marcha de un "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar".



planteadas para concienciar sobre las consecuencias que pueden sufrir los menores a causa de un 'uso no responsable' de las tecnologías.

En cuanto al registro de los datos, en nuestro caso, hemos empleado la grabación de audio y después hemos realizado una transcripción literal del archivo, lo que nos ha permitido un posterior análisis siguiendo el guión presentado.

Resultados

Retomando el objetivo de esta comunicación, nos centramos en analizar la iniciativa desarrollada por el Cuerpo Nacional de Policía revisando los materiales y metodología empleada además de identificar las necesidades pedagógicas. Para ello, utilizaremos las entrevistas realizadas a dos agentes del Cuerpo Nacional de Policía, donde recogeremos los resultados más relevantes.

A través del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos utilizan medidas preventivas como la realización de conferencias y actividades en los centros escolares dirigidas al alumnado, mecanismos de comunicación y colaboración con la comunidad educativa, vigilancias en las inmediaciones de los centros escolares y otras actuaciones impulsadas por la Policía y Guardia Civil.

Estas medidas preventivas, según indican los participantes, podrían estar vinculadas a la tarea en los centros educativos y el resto de instituciones. Señalan la importancia del trabajo conjunto de los diferentes colectivos en el proceso educativo. Nos transmiten su preocupación en la temporalización de su actuación en los centros educativos y, por lo tanto, mencionan en todo momento la necesidad de una mayor participación de toda la comunidad educativa para afrontar asuntos de gran importancia, como podría ser el que tenemos ante nuestras manos.

En cuanto a los materiales y metodología empleados, destacamos la presencia de una Guía Metodológica y de Contenidos indicado en la Instrucción 3/2007 y reflejado en la web⁵, elaborada con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Direcciones Generales de la Policía y de la Guardia Civil.. Según nos indican, esta Guía no se actualizó tras la primera versión y, en la actualidad, trabajan los delegados de Participación Ciudadana de las comisarías Locales y las Comisarías de Distrito con materiales elaborados por el Inspector Provincial del CNP en el que se les presenta unos niveles mínimos. Por lo tanto, los materiales confeccionados para las charlas no corresponden con lo expuesto en la Instrucción.

La formación de los agentes especialistas, por otra parte, no se ha llevado a cabo hasta el momento. Aunque uno de los participantes cita textualmente que "este año han llegado a un acuerdo con el Departamento de Formación de la Dirección General de Policía para que, cuando salgan cursos, se reserve alguna plaza para Delegados de Participación".

A continuación, del análisis realizado pasamos a numerar las necesidades principales detectadas durante el trabajo de campo:

⁵ www.policia.es



- Implicación de las instituciones educativas en la formación para la prevención de los conflictos en relación al uso de las tecnologías.
- Actualización de la Guía Metodológica y Contenidos con la colaboración de profesionales de la educación.
- Formación permanente para los agentes especialistas destinados a poner en marcha el Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos.

Conclusiones

Desde la perspectiva metodológica destacamos que la elaboración de las entrevistas como técnica de recogida de información en nuestro diseño, nos han permitido obtener datos muy relevantes, además de facilitarnos el contraste de la documentación oficial con las observaciones y experiencias personales de los participantes.

A pesar de la gravedad en las consecuencias acaecidas por un 'uso no responsable' de las tecnologías, existen numerosos beneficios que podemos conseguir a través de Internet y el uso de los diversos aparatos tecnológicos. Jorge Flores (2014) argumenta que "Internet no es un entorno violento sino una oportunidad con mayúsculas". Pese a ello, no hemos descubierto que en el centro visitado se hayan introducido prácticas formativas que posibiliten el aprendizaje atendiendo a las necesidades del alumnado perteneciente a una sociedad avanzada.

A partir del trabajo de campo realizado sobre los modelos didácticos empleados en los centros educativos, de una población valenciana, detectamos la necesidad de trabajar con el alumnado la prevención de riesgos. En este sentido, consideramos relevante la presencia del psicopedagogo a fin de coordinar y generar materiales específicos para la educación en el uso de las tecnologías, teniendo en cuenta que se está formando a futuros ciudadanos digitales. Para alcanzar tal propósito, como ya hemos visto en el centro estudiado, es imprescindible la coordinación con otros profesionales como pueden ser el Cuerpo Nacional de Policía, el sector empresarial y con otras iniciativas de educación ciudadana.

Bibliografía

- CASTRO, D. (coord.) (2014). Usos y abusos de las TIC en adolescentes. Barcelona: Fundación MAPFRE.
Recuperado de: http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/decalogo_usosabusos.pdf
- FLORES, J. (2009). Uso seguro de Internet y ciudadanía digital responsable. Pantallas Amigas.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA. (2014). *La Sociedad de la Información en España 2013*. Madrid: Ariel.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid. Morata.
- GRUPO EDURISC. (2012). *La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España*. Universitat Autònoma de Barcelona: Fundación MAPFRE.



- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2007). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares.
- LeCOMPTE, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, núm. 1.
- LÓPEZ DE AYALA, M.C. (2013). Las normas de navegación online adolescente en la familia de la modernidad tardía. *Sistema*, 231, 81-105.
- MARQUÉS, P. (2000). La cultura tecnológica en la sociedad de la información. Entornos educativos. UAB.
- McMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- OBSERVATORIO DE SEGURIDAD DE LA INFORMACIÓN. (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. INTECO.
- PEIRATS, J. y SAN MARTÍN, A (Coords.) (2011). *Tecnologías educativas 2.0. Didáctica de los contenidos digitales*. Madrid: Pearson.
- ROBLES, J.M. (2009). *Ciudadanía digital*. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadanía. Barcelona: Editorial UOC.
- SAN MARTÍN, A. (2013). Controversias ante las formas de cibercontrol escolar. *Revista de Educación*. Núm. 360, p. 292-313.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- VV. AA. (2014). *Jóvenes y Comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- WITTRICK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Normativa Legal

- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, de 2 de septiembre de 1990. Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución de 20 de noviembre de 1989).
- INSTRUCCIÓN 3/2007, de 21 de febrero, del Secretario de Estado de Seguridad sobre la puesta en marcha de un "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar".
- LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (BOE 14.12.1999).
- LEY ORGÁNICA 1/1996, 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (BOE 17.01.1996).



La telesecundaria en la región metropolitana del Estado de Chiapas, México

Telesecundaria metropolitan in the State of Chiapas, Mexico

Gordillo Toledo, José Antonio. *Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Málaga*

Datos de contacto: +34 610013493 | joseangte@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo presenta las características distintivas de un sistema implementado en México desde 1965, como parte de la política educativa nacional de ese entonces para abatir el rezago educativo imperante, en zonas marginadas y de difícil acceso del país. Llega al estado de Chiapas en 1980 como un programa emergente con los mismos fines. Dado que este estado es considerado uno de los más pobres de México por el grado de analfabetismo caracterizado por las situaciones de pobreza extrema en el que viven muchas comunidades. Habitado en gran parte por grupos étnicos locales. En la región I Metropolitana se encuentra la zona de mayor desarrollo económico, social y educativo de dicho estado y la telesecundaria presenta una importante incursión en las zonas urbana y sus inmediaciones. Como parte del trabajo de investigación para sustentar la tesis doctoral, se realizó como primera parte del proceso indagatorio, la investigación exploratoria, empírica de las 40 escuelas telesecundarias que integran la región antes mencionada, con la finalidad de recabar datos de los actores responsables de conducir el proceso educativo, acerca de su trayectoria profesional, laboral así como de observar y registrar las condiciones de infraestructura de los centros escolares, la recopilación documental y estadística, con la finalidad para definir el ámbito regional del objeto de estudio. El objeto de estudio como conceptualización del ser docente de telesecundaria en la región antes citada, como parte del supuesto de que sus significados en el sistema rigen sus acciones y determinan sus posiciones frente al contexto.

Palabras clave: *Telesecundaria, Región, significación docente*

Resumen en inglés

This paper presents the distinctive characteristics of a program implemented in Mexico since 1965, as part of the national education policy of the time to bring down the prevailing educational gap in underserved areas and inaccessible system of the country. Reaches the state of Chiapas in 1980 as an emergency program for the same purpose. Since this state is considered one of the poorest in Mexico by the illiteracy characterized by extreme poverty in which many communities live. Inhabited largely by local ethnic groups. In the Metropolitan Region I is the area of greatest economic, social and educational development of the state and Telesecundaria presents an important foray into urban areas and their vicinities. As part of the research to support the thesis, was performed as the first part of the investigation process, the exploratory, empirical research to



Telesecundarias 40 schools that make up the region above , in order to collect data from the actors responsible driving the educational process, about his career , employment and observe and record the infrastructure of schools , documentary and statistical data collection, in order to define the regional scope of the object of study. The object of study and conceptualization of teacher Telesecundaria be in that region , as part of the assumption that their meanings in the system governing their actions and determine their positions on the context

Palabras clave en inglés: *Telesecundaria, educational significance, Región*

Introducción

El sistema de telesecundaria en México fue creado en el año de 1968 en el D.F., se desarrolló al principio en las instalaciones de la Secretaría de Educación. En sus inicios estuvo a cargo del programa la Dirección General de Educación Audiovisual. “El proyecto estaba abocado a resolver la carencia de escuelas y maestros en gran parte de las zonas rurales del país, así como la necesidad de ofrecer una alternativa a la demanda educativa en las regiones sobrepobladas” (Secretaría de Educación Pública, 2010: 25).

En sus inicios las clases se impartían en vivo. Los maestros llevaban un curso relacionado con la producción televisiva y dominio escénico. La transmisión se realizaba por medio de los canales disponibles en televisión abierta. En las comunidades se enviaron maestros de las otras modalidades de secundaria y en algunos casos de primaria para asesorar a los alumnos, también iban a visitarlos a sus casas, para que se inscribieran a la escuela telesecundaria, buscaban un lugar provisional donde impartir o desarrollar las actividades académicas, así como realizar todas las tareas relacionadas con la operación, mantenimiento y administración de la escuela.¹

La región I Metropolitana del estado de Chiapas, consta de cuatro municipios, Berriozabal, Chiapa de Corzo, Suchiapa y Tuxtla Gutiérrez. Este último, capital del estado y cabecera regional. En el siguiente mapa se puede observar la distribución geográfica de la región y de los datos básicos de cada uno de los municipios que la conforman. El municipio de Tuxtla Gutiérrez, por su representatividad, es denominada cabecera regional, al pertenecer a la primera de las quince ciudades estratégicas determinadas por el gobierno estatal. La región I Metropolitana cuenta con una población de 705,201 habitantes según el último censo practicado por el INEGI y una extensión de 1,799.88 km².

¹ Por denominar de algún modo el espacio físico donde inician sus actividades las telesecundarias de nueva creación, estos espacios pueden ser desde la casa de algún padre de familia, la casa ejidal de la comunidad o una galera construida expofeso (esto suele suceder comúnmente aún en la actualidad).

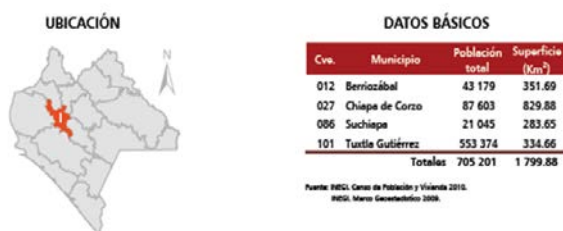


Imagen 1. Población municipal y ubicación en el estado de la región.
Fuente: Gobierno del estado de Chiapas 2011



Imagen 2. Mapa de la Región I Metropolitana del estado de Chiapas, México

En esta región del estado de Chiapas, México hay 40 escuelas Telesecundarias, durante el recorrido a estos centros educativos se ha generado el interés por este tema de estudio, a partir del supuesto de que las acciones que desarrollan los docentes en su práctica cotidiana están directamente condicionadas por el concepto que tienen de sí mismos y del sistema de telesecundarias. Así mismo surge la interrogante, ¿Cuál es el significado que los docentes de telesecundaria de la región I Metropolitana del estado de Chiapas dan al concepto de ser docente de telesecundaria y al sistema en el que se han desenvuelto durante una importante trayectoria de su vida?.

De esta forma las significaciones de los docentes a través de los contenidos declarativos de los sujetos, nos remite a las posibilidades de analizar cuestionamientos ontológicos, que definen a estos actores. Durante el proceso hermenéutico se precisa examinar el contenido discursivo en cuestión. Descomponer las partes constituyentes del mismo, considerar los factores inherentes al contexto regional, observar la constitución semántica, además de la comunicación corpórea que acompaña a la alocución. Esto nos lleva a considerar un modo de comprender y significar de manera integral el fenómeno. De este objeto de estudio entenderlo desde su realidad, nos ubica en posiciones flexibles y abiertas, además de sintetizar en una visión ontológica y epistémica de realidades adyacentes.

Marco teórico y objeto de estudio

Este trabajo indagatorio tiene por objeto de estudio las conceptualizaciones del ser docente de telesecundaria desde los significados que ellos le atribuyen a su labor a partir de las condiciones regionales y, desde éstas, la conceptualización que tienen del sistema de telesecundarias.



Para abordar este estudio será necesario abocarnos a un proceso teórico metodológico, que permita la entera comprensión del fenómeno antes descrito, derivados de las tensiones entre la estructura (política educativa, ley de educación) y lo referente a la acción (percepciones y significados de los sujetos). Para ello no basaremos en la sociología comprensiva de Max Weber, en la cual nos refiere que la interpretación del sentido como primicia de la comprensión de la acción, está orientada a los rasgos conductuales externos de los actores y hacia los preceptos o regularidades que la motivan o determinan.

“Al igual que el acaecer [social], la conducta humana [‘externa’ o ‘interna’] muestra nexos y regularidades. Sin embargo, hay algo que es propio solamente de la conducta humana, al menos en sentido pleno: el curso de las regularidades y los nexos es interpretable por vía de la comprensión” (Weber, 1982: 175, citado por Farfán, 2009). Por lo tanto, Farfán (2009) también concluye, que un tipo ideal es un constructo o modelo creado por el investigador a través del cual le confiere a su objeto de estudio una serie de nexos o regularidades causales cuyo fin es explicarlo. Su punto de partida es la selección que lleva a cabo de un conjunto de causas, a partir de la infinita cadena causal que existe, y en las que deposita la posibilidad de explicar, interpretándolo, a su objeto, que es la acción.

Por ejemplo, en el caso de la explicación, por la vía de la comprensión, del sentido de la acción social, Weber parte de un modelo típico ideal que es el de la ‘acción de acuerdo a fines’, que él asume que no es el actuar real pero sí un medio para aproximarse a la explicación de toda acción posible (Farfán, 2009: 207). Además “La acción social, como toda acción, puede ser: 1) racional con arreglo a fines [...]; 2) racional con arreglo a valores [...]; 3) afectiva, especialmente emotiva [...]; y 4) tradicional: determinada por una costumbre arraigada” (Weber, 1984: 20).

Berger y Luckmann (1997) postulan que “el sentido (Sinn) se constituye en la conciencia”. Es con este sentido de donde germina la acción y que de acuerdo a ese sentido en la conciencia impactará de acuerdo a los fines, valores, emociones y/o por costumbre. Las experiencias específicas sólo adquieren sentido cuando existe conciencia de que hay una relación entre varias de estas (Berger y Luckmann, 1997:31).

Además las significaciones que permean en las acciones de los sujetos, desde la perspectiva crítica nos permite llevar a cabo estas confrontaciones con la realidad. Entonces el abordar este fenómeno bajo este enfoque nos conlleva, a través de la interpretación y reflexión orientada hacia la emancipación y desarrollo humano. En la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre en que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento social (Giroux, 1992: 60). Entonces esta perspectiva va estar en función de interpretar la realidad, buscar una transformación social motivada por la crítica de los acontecimientos. La escuela por medio de sus actores es un ente relevante para lograr esta transformación, y los actores encargados de



mediar en las aulas son de vital importancia para que el proceso de enseñanza aprendizaje se de en escenarios significativos. Tal como argumenta Giroux:

Diferente a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modelo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser (1992: 61/62).

Continuando con Giroux (1992), la racionalidad emancipadora está basada en los principios de crítica y acción. Además el individuo adquiere una conciencia y percepción de la sociedad en la que vive. El individuo o grupos sociales pueden aprender no solo a formular alternativas, sino también realizar cambios. Cambios orientados a las condicionantes contextuales de manera centrífuga. Estos condicionamientos construyen las alternancias significativas orientadas a la búsqueda de ilaciones que determinen un cambio de estadio actitudinal entre los individuos además subyacentes de los significantes a través de sus significados que la definen y la configuran, a su vez hacia las modificaciones estructurales desde la microacción.

Metodología

Las regiones cuentan con múltiples aristas y elementos sustanciales, ámbitos, nexos, así como significados que van a permitir definirla. Esta definición que hace el investigador va a enmarcarse dentro de una serie de intereses y características, que así lo considere y de acuerdo a su espacio de acción determinado por las líneas a seguir, sea micro, macro, accionalista, estructuralista - que pueden ser una combinación de ellas - va a definir se perspectiva epistemológica y metodológica a seguir. Este estudio está centrado en la cuestión metodológica de la investigación acción reflexiva, en el sentido de que los sujetos realizan en conjunto con el investigador un proceso de reflexión crítica del quehacer docente del sistema Telesecundaria y de su propia práctica, con la finalidad de contribuir al proceso de generar en estos actores cambios significativos en sus esquemas estructurales operativos dentro de su espacio áulico. Además del contraste de los preceptos de como debieran operar las escuelas Telesecundarias en la región I Metropolitana del estado de Chiapas con la realidad presentada en el estudio.

A fin de obtener la información que nos permitirá crear los escenarios reflexivos, además de analizar, interpretar y comprender el contenido discursivo de los sujetos de estudio, es necesario establecer una serie de estrategias encaminadas a aprehender dicho contenido. De esta manera se diseñó el uso de tres técnicas o métodos para tal efecto. En primera instancia se realiza el proceso de observación en los centros escolares que abarca el objeto de estudio. Donde se detectan los elementos constitutivos del ambiente escolar. Asimismo se recaban datos exploratorios referentes a la infraestructura, plantilla docente, así como los aspectos geográficos del centro. Posteriormente Con los sujetos de estudio se llevaron a cabo entrevistas en profundidad. Se



entrevistaron a ocho profesores frente a grupo cuatro mujeres y cuatro maestros, además de una inspectora de zona escolar. Se tomaron en cuenta los tres contextos socio geográficos que constituyen la región. La zona urbana, suburbana y rural, en la que incursionan estos centros educativos. “La entrevista permite al investigador tener un contacto verbal, visual, auditivo, sensorial con el entrevistado. Proporciona otro tipo de información a la investigación que se realiza” (Chacón y Madrigal, 2012: 174). De esta manera, este método permite obtener de manera directa de la fuente primaria los elementos integrantes para construir las significaciones docentes. Se puede dar crédito a la relevancia erigida por los sujetos desde su trayectoria profesional, transcurrida a través del tiempo, al asirse en el arquetipo mental y emotivo de los mismos hacia el estadio traslativo por medio de sus acciones, su representatividad divergente.

Esto con la finalidad de obtener, basado en un recuento socio-histórico introspectivo del propio investigado de manera articulada, sus percepciones y significaciones derivadas de su accionar social dentro de un sistema magisterial peculiar, donde la imagen o el concepto en sí de Telesecundaria le significa a lo largo de su trayectoria profesional y personal. Todo esto enmarcado en un historicismo importante que determinan los posicionamientos actuales de estos sujetos investigados, hacia sus perspectivas futuras a través de su competencia laboral e impacto regional.

Otro método utilizado es el del grupo de discusión, esto es con la finalidad de lograr un nivel de profundidad aún mayor, al centrarse el discurso en conjunto hacia una dinámica grupal, que conlleve a planteamientos, sujetos a un debate y escrutinio en interacción. El grupo de discusión puede definirse como una conversación planeada. El discurso de un grupo de discusión es “un proceso de producción no de una recolección: en el discurso queda memoria de las huellas de ese proceso” (Ibañez citado por Dettmer, 1979: 261). Para el grupo de discusión en cuestión se obtienen testimonios relevantes para el estudio, los docentes participantes son informantes claves por sus características singulares. Presentan en su haber experiencia, conocimiento y buena trayectoria académica y profesional. Esto permite la significancia del contenido discursivo generado dentro del dinamismo colectivo. Se permite la participación libre. Además, la interactividad entre los sujetos es empática, dado que algunos de ellos ya se conocen, esto da pauta a un ambiente familiar dentro del grupo, sobre todo por las características comunes que presentan al pertenecer al gremio magisterial, al nivel de Telesecundaria y pertenecer a una misma región socioeducativa.

A su vez Álvarez-Gayou (2009) menciona al grupo de discusión, como una técnica de investigación social, que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Así mismo tiene como objetivo provocar confesiones o auto-exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de estos, información cualitativa sobre el tema de investigación.



Entonces se puede visualizar que dentro del estadio intersubjetivo dado con la técnica del grupo de discusión se obtiene de manera determinada, no así participante por parte del investigador las subjetividades a través de las interacciones dadas en ese espacio tiempo. De este modo se realiza una confluencia con la información obtenida de las entrevistas abiertas realizadas a los sujetos con lo obtenido en el grupo de discusión, con la finalidad de empalmar las unidades de análisis reveladas durante la ponderación de las enunciaciones transcritas de dichas entrevistas. Asimismo al codificar los conceptos vertidos del discurso, obtenidos de ambas técnicas se realiza el proceso de categorización al identificar enunciaciones recurrentes en la información. Posteriormente se elabora las relaciones incidentales de los códigos con las categorías, de tal suerte se permitirán la construcciones de proposiciones que servirán para el análisis, interpretación y comprensión de lo narrado por los actores.

Resultados

Hasta el momento el producto parcial de esta investigación ha llevado sistematizar datos e información relevante en relación a los hallazgos relacionados. La telesecundaria es una modalidad educativa que actualmente da servicio a poco más de 20% de la matrícula de estudiantes inscritos a nivel nacional, que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas; que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él, y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo para las diferentes asignaturas (Secretaría de Educación Pública, 2010: 6).

Dentro del plan de estudios 2011 para la educación básica la Secretaría de educación promueve el diseño de situaciones de aprendizaje con múltiples recursos y herramientas tecnológicas, así como sus formatos y medios de acceso que requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente, algunos de ellos son: acervos de la biblioteca escolar y biblioteca de aula; materiales audiovisuales, multimedia e internet; materiales y recursos educativos informáticos tales como objetos de aprendizaje, planes de clase, plataformas tecnológicas y software educativo. (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En el estado de Chiapas, en el ciclo escolar 2011-2012 existían 127,431 estudiantes estudiando en 1342 escuelas telesecundarias (esto representa el 45% del total de estudiantes del nivel de secundaria). Existen 119 escuelas secundarias en la región I Metropolitana del estado de Chiapas, tanto públicas como privadas, 40 son telesecundarias, representan el 33.61%. 6,028 estudiantes de telesecundaria se encontraban en esta zona. 18.45% de los estudiantes de secundaria de la región estudian en una telesecundaria (INEGI, 2010). Alrededor del 55% (3,301) de los alumnos que estudian en las telesecundarias de la región I Metropolitana se concentran en las escuelas de las cabeceras municipales.



Dentro de este proceso indagatorio hasta ahora se establecen las siguientes siete categorías de análisis de acuerdo a la percepción que los docentes tienen del concepto de sí mismos. Un ser docente: flexible, sufridor, guerrero, gestor, ingenioso, integral y todólogo. Tal como se puede observar a continuación con el docente B, “El perfil entonces de un maestro de Telesecundaria es adaptarse a las condiciones del grupo y de lo que el estado nos da, decía mucho Makárenko en la educación el maestro se tiene que adaptar a ella y no la escuela al maestro, el maestro de Telesecundaria es eso, no es un maestro burgués, no es un maestro que sabe que no va a enseñar a alumnos de clase media o de clase alta... Un maestro de Telesecundaria es multiusos coordina todas las asignaturas solo ahí hay una gran diferencia con los otros maestro de secundarias técnicas o secundarias generales. Es un todólogo, en la comunidad es el licenciado el médico. Y las condiciones en las que labora en chozas o en las casas ejidales y en casos en los que en la comunidad no hablan bien el español y se dificulta la labor... El maestro de Telesecundaria es un maestro sufridor, ermitaño en sus inicios. Esto le digo es por experiencia propia, yo lo viví”.

Del discurso anterior, se infiere: a un docente donde su trabajo educativo estará condicionado a los elementos distintivos del entorno escolar donde se ubica la escuela. Al incursionar al magisterio, en el nivel de Telesecundaria lo asignan a su centro de adscripción, sin embargo se encuentra con múltiples carencias que lo llevan a redirigir su actuar en función a esto. Por lo tanto de cualquier manera el docente se tiene que adaptar a esas condiciones contextuales. El maestro de Telesecundaria tiene que asumir un papel diverso, donde no solo será el docente responsable del proceso enseñanza aprendizaje en el aula, sino que fungirá con personalidades distintas en relación a las necesidades que se presenten en el centro escolar y que el estado no ha sido capaz de solventar estas necesidades. Además no solo se limita al centro educativo, incluso va más allá de las aulas. En esa traspolación, el docente participa en diversos momentos en otras acciones encaminadas a lograr estrechar lazos con la comunidad y las autoridades correspondientes. Esa capacidad de gestión y liderazgo será importante para lograr una trascendencia significativa por parte de la escuela hacia sus inmediaciones radiales.

Es así como se percibe a un maestro que se adapta a las circunstancias de su entorno escolar, se dice ermitaño por que al principio, cuando recién ingresa al sistema lo mandan por lo general a las comunidades más alejadas, con dificultades comunicativas para llegar al lugar. Se va solo cuando funda una nueva escuela y permanece ahí durante un ciclo escolar. Además con todas las carencias que enfrenta cuando una clave escolar de este tipo es nueva e inicia las operaciones escolares, sin prácticamente nada. Es un maestro que sufre. Asimismo la docente C comenta: “El concepto de manera general es que somos bastante guerreros, porque nos enfrentamos con muchos problemas, a veces no tenemos televisor, no tenemos las herramientas necesarias, la tecnología también, incluso los libros, por ejemplo ahorita se incluyen nuevas reformas en los contenidos y estamos trabajando con libros que fueron editados en el 2000”.



Esto en contraste, se observa una brecha importante entre las presunciones estructurales con la realidad educativa estudiada. Del mismo modo los procedimientos para abastecer de los materiales necesarios y las herramientas tecnológicas para la labor educativa en las comunidades de difícil acceso son cuestionadas, para el estado será de vital importancia poner atención a esta condicionante, por su impacto directo en la calidad educativa para los usuarios de esta modalidad educativa. Sin embargo aún falta vencer algunas barreras que impiden el acercamiento dialógico entre la parte estructural y la parte accionalista tal como lo menciona Ibarrola (2012) en la medida en que la comunicación entre las autoridades y los docentes se dé, es posible generar grandes cambios estructurales promovidos desde los actores accionalistas, inclusive podemos agregar la voz de los estudiantes en los sentidos y experiencias en algunos elementos del modelo de Telesecundaria, Quiroz (2003).

Conclusiones

La Telesecundaria en México se implementa desde la década de los 60's, época en que la política de estado necesitaba solventar algunas necesidades de cobertura educativa dada la geografía nacional. Con un sistema proveniente de Europa, las autoridades educativas lo rediseñan acorde a las necesidades e idiosincrasia del país. Pronto se vislumbran buenos resultados, al ser un sistema novedoso por el uso de la tecnología como herramienta de apoyo, se empiezan a canalizar recursos importantes para el desarrollo del programa emergente. Los costos de operación, además, permiten aumentar su operatividad, así como el ahorro sustancial de recursos.

En 1980 mediante un plan educativo incentivado por la federación se implementa en el estado de Chiapas. En un principio el sistema de reciente incursión es percibido como un sistema novedoso e innovador, sin embargo carecía de una infraestructura física y administrativa como las otras modalidades del nivel que prevalecían desde antaño. De ahí que los docentes inician sus labores educativas con incertidumbre, además de sortear obstáculos que se vuelven inherentes al sistema con el paso del tiempo. En la actualidad continúa la apertura de escuelas Telesecundarias, aún inician sus labores educativas de igual manera como hace más de cuarenta años.

Sin una infraestructura coherente a celebrar una educación de calidad y acorde a las necesidades del país, del estado de Chiapas y de la región I Metropolitana, los docentes de ese nivel educativo encuentran serias dificultades para emprender su labor docente. Dicha labor se encuentra condicionada a los recursos disponibles, es así como los docentes de este nivel educativo recurren a diversas prácticas en aras de solventar las carencias suscitadas acaecidas durante los procesos escolares. De este modo la práctica educativa de este nivel en su modalidad Telesecundaria se encuentra regida por la disposición, capacidades autorreflexivas, así como del reconocimiento del actor educativo como parte integral y fundamental en los procesos de cambio e incidencia en las regiones donde este incursione. La postura que adopte ante estas circunstancias será trascendente para el desarrollo profesional y humanista de su práctica, y su impacto regional.



De igual forma a partir de estas circunstancialidades subyace una posición significativa, hacia una fundamentación conceptual. En concordancia con su bagaje formativo, social, cultural; el docente de Telesecundaria se forjará un concepto representativo de sí mismo, dentro del ámbito educativo en relación al medio escolar donde transita. Esta representación distintiva, condiciona su actuar. Dependerá precisamente de esas condiciones aunado a su disposición en sus capacidades reflexivas para incidir en el tejido social de manera positiva o negativa. Actualmente se sigue con el trabajo de recopilación, análisis e interpretación de los resultados del estudio, toda vez que se incurra en la fase concluyente se podrán dar a conocer la construcción de los significados a profundidad, en una fase posterior.

Bibliografía

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona: Paidós.
- DETTMER, M. (2011). *Enseñanza del inglés en secundarias públicas de las regiones centro y altos de Chiapas. Una mirada crítica*. (Tesis inédita doctorado). Universidad autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
- FARFÁN, R. (2009). *La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología en Sociológica*. Año 24, número 70. México.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS. Secretaría de Hacienda. *Clasificación municipal y regional 2012*, capítulo X. en pdf.
- IBARROLA, M. (2012). *Los grandes problemas del sistema educativo mexicano*. Perfiles Educativos | vol. XXXIV, número especial, 2012 | IISUE-UNAM
- INEGI. *Información nacional por entidad federativa y municipios*. En <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx> (Consultado el 7 de agosto de 2012).
- QUIROZ, R. (2003). *Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17 pp. 221-243.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Secretaría de Educación Pública. En pdf.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. En pdf.
- WEBER, M. (1984). *Economía y sociedad. Conceptos de la sociología y del "significado" en la acción social*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.



Análisis de las preferencias lectoras manifestadas por los usuarios adolescentes de la red social Twitter

Analyzing the reading preferences of the adolescent users in the social network Twitter

Torrego González, Alba. *Universidad de Valladolid*

* Datos de contacto: +34 921112294 | alba.torrego@uva.es

Resumen

El auge de las redes sociales se ha convertido en el referente de la comunicación por Internet. Los jóvenes no solo no son ajenos a esta realidad, sino que han hecho del uso de las redes sociales una de sus aficiones preferidas, contribuyendo a su extensión de forma exponencial. El análisis de estas redes sociales muestra que sí que hay jóvenes, aunque sean una minoría, que manifiestan sus preferencias literarias en las redes sociales. Por ello, en este trabajo se describen los resultados de un estudio sobre las alusiones a la lectura en el discurso de los jóvenes españoles en la red social Twitter, que es una de las más empleadas por ellos. Con esto se pretende definir su opinión de la lectura, sus preferencias literarias y la función que estas tienen en la formación de la identidad adolescente. Para ello, se analizan quinientos cincuenta perfiles creados por usuarios con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años. La metodología empleada es el denominado Análisis del Discurso y se ha analizado un corpus de datos integrado por las producciones escritas por usuarios adolescentes en la red social Twitter en el período de seis meses. Del análisis se desprende que la mayoría de la población adolescente usuaria de Twitter que manifiesta su gusto por la lectura en las redes sociales hacen referencia únicamente a best-sellers juveniles. Desde un punto de vista didáctico, es necesario conocer las preferencias lectoras de los jóvenes y su visión de la literatura para plantear posibles itinerarios lectores que acerquen las obras literarias a los adolescentes.

Palabras clave: *Hábitos lectores, Afición lectora, Redes sociales, Adolescentes, Preferencias literarias*

Resumen en inglés

The rise of social networking has become the benchmark for Internet communication. Young people are not immune to this reality and they have made the use of social networking one of their favorite hobbies, contributing to its spread exponentially. The analysis of social networks shows that there are teenagers, even if they are a minority, expressing their literary preferences in social networks. Therefore, in this paper, we describe the results of a study about the reading allusions in the speech of Spanish young people which use the social network Twitter. We pretend to define their view of reading, their literary preferences and the role they play in the formation of adolescent identity. Five hundred and fifty profiles created by users aged between twelve and



eighteen are analyzed. The methodology used is Discourse Analysis and we analyze a data corpus composed of productions written by teenage users of the social network Twitter in six months. The analysis shows that the majority of young people refers only to juvenile best-sellers. From an educational point of view, it is necessary to know the preferences of young readers and their vision of literature to suggest possible reading itineraries in order to encourage teenagers to read other books

Palabras clave en inglés: *Reading habits, Love of reading, Social network, Adolescents, Reading preferences*

Introducción

A raíz del término “nativo digital”, acuñado por Prensky (2001) para referirse a la generación que ya ha crecido con la tecnología digital, en la última década han proliferado los estudios sobre los hábitos de uso de Internet y, en concreto, sobre el uso de las redes sociales por parte de los adolescentes (Lenhart, Purcell, Smith & Zickuhr, 2010; Ito et al., 2009; Jenkins, 2006; Bringué & Sabadá., 2011). Una de las principales razones de ser de este fenómeno está en la fuerte irrupción de las redes sociales en la vida cotidiana de los adolescentes, que ha tenido importantes implicaciones socioculturales, modificando la forma de relacionarse y mostrarse a los demás. Así, han surgido controversias acerca de los efectos que el uso de las redes sociales pueden tener en el desarrollo y en la formación de la identidad adolescente (Ahn, 2011). En el caso de España, el porcentaje de adolescentes que son usuarios de alguna red social aumenta cada año. De esta forma, el 88.5% de los jóvenes, entre dieciséis y veinticuatro años, que se conectan a Internet tiene una cuenta en las redes sociales. En cuanto a su uso, García, López de Ayala y Catalina (2013) afirman que el 75,3% de los jóvenes se conecta con mucha frecuencia e, incluso, se llega al 90% si se incluyen las personas que las emplean en ocasiones. Entre las redes sociales más empleadas por los jóvenes se encuentra Facebook y Instagram Twitter (IAB, 2014).

Ante esta realidad, ha crecido la preocupación por el desarrollo del hábito lector en la adolescencia, que va perdiendo protagonismo pues el tiempo se ocupa en otras aficiones como las redes sociales, entre algunos miembros de diferentes colectivos como las familias o los docentes. Algunos estudios nacionales han puesto en evidencia que la lectura no es una de las principales aficiones de los adolescentes (Colomer, 2009; Sánchez y Fernández, 2010; Muñoz & Hernández, 2001), incluso que está en los últimos lugares por detrás de ver la televisión, ir al cine o a la discoteca (González-Anleo & González, 2010). Al contrario de lo que sucede con las otras aficiones citadas, no es una práctica sencilla, ni de la que se obtenga un placer inmediato, sino que debe ser trabajada a lo largo del tiempo (Ballester & Ibarra, 2013).



Marco teórico y objeto de estudio

En este trabajo nos ocuparemos de la relación entre la afición a la lectura de los adolescentes y la manifestación de la misma en las redes sociales, como ya se hizo en un estudio previo en la red social Tuenti (Torrego, 2012). En tan solo dos años, Tuenti ha perdido una gran cantidad de usuarios activos, que han abierto cuentas en otras redes sociales, como Twitter, Facebook o Instagram. Por esta razón, en este caso, se ha elegido como fuente de estudio la red social Twitter, una de las redes sociales más empleadas por los adolescentes en la actualidad. Al contrario que otras redes sociales, que se centran más en la interacción y en compartir fotos y vídeos con amigos, Twitter es un sistema de microblogging, que permite a los usuarios enviar y publicar mensajes que no superen los ciento cuarenta caracteres. La mayoría de las cuentas son públicas por lo que cualquier usuario puede leer los mensajes producidos por otros sin necesidad de haberle mandado una petición con anterioridad. Una de los principales atractivos de esta red social es que, debido a la corta longitud de los textos que se publican, los usuarios pueden escribir mensajes en cualquier momento y desde cualquier dispositivo móvil.

Las personas emplean principalmente Twitter para hablar de sus rutinas diarias y también para intercambiar noticias o dar su opinión sobre eventos que están sucediendo en tiempo real (Java, Song, Finin & Tseng, 2007). Debido a la facilidad de acceso a los mensajes escritos por los usuarios, en los últimos años ha aumentado el número de investigaciones desde diferentes disciplinas, analizando las reacciones de las personas ante eventos deportivos (Grunzd, Doiron & Mai, 2011), elecciones presidenciales (Golbeck, Grimes & Rogers, 2010), o, incluso, desastres naturales (Hughes & Palen, 2009). La ventaja de Twitter es que las personas se expresan sin temores, de forma libre, lo que permite que, desde el punto de vista de la investigación, podamos ser testigos de forma directa de las opiniones reales, eliminando el sesgo que puede aparecer cuando se usan otros métodos de investigación como la entrevista o la observación.

Metodología

Para la realización de este estudio, se han tomado datos de quinientos cincuenta usuarios de Twitter, con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años. Somos conscientes que, como afirma Callejo (2010) o Large (2005), es difícil establecer categorías como jóvenes, adolescentes o jóvenes adultos en términos concretos y sin caer en el convencionalismo pero es necesario señalar un rango de edad para poder realizar la investigación.

Uno de los principales problemas encontrados es que en Twitter no se puede hacer una búsqueda por edades, como sí sucede en otras redes sociales. Por ello, únicamente se han tenido en consideración aquellos perfiles en los que se especificaba la edad en la biografía. Además, a la hora de realizar la selección, también se ha tenido en cuenta que se hiciera alusión en la biografía al gusto por la lectura o a alguna obra literaria y que los usuarios fueran residentes en España. Para configurar la muestra empleada se han seleccionado usuarios que seguían a las siguientes cuentas



relacionadas con la lectura: @queleer, @leergusta, @librosromantica o a los ídolos adolescentes españoles @auryn o @mario_casas_.

A partir de estos usuarios, se ha elaborado un corpus con la información que escriben en sus biografías y con los tweets relacionados con la lectura. Para la selección de estos tweets, se ha empleado el programa *Tweet Archivist*, que permite almacenar y seleccionar tweets a partir de la API de búsqueda de Twitter. Los datos se han obtenido en un período temporal que se inicia en enero de 2014 y finaliza en junio de 2014.

Para el análisis de este corpus de datos, la metodología utilizada ha sido el denominado Análisis del Discurso. Con el término discurso, nos referiremos al conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven las relaciones sociales (Íñiguez & Antaki, 1994). Esta metodología examina el lenguaje para estudiar su relación con los contextos sociales y culturales en los que se emplea (Gee, 2011; Baker & Ellence, 2011). Además estudia la influencia que tiene el lenguaje en la creación de relaciones entre los individuos y los efectos que produce en la definición de identidades sociales (Paltridge, 2012). Nos hemos centrado, de forma particular, en el denominado Análisis del Discurso mediado por ordenador (ADMO) (Herring, 2001), que se centra en la Comunicación mediada por ordenador (CMO), formada por las modalidades de interacción surgidas de la aplicación de las tecnologías de la comunicación pública e interpersonal (Walther, 1996). El principal objetivo de esta metodología es el análisis de las propiedades lingüísticas y pragmáticas de este tipo de interacciones a través de la descripción y clasificación de las formas discursivas que surgen en entornos virtuales y el análisis de estos discursos como una variable que tiene influencia en el aprendizaje, en la constitución de comunidades culturales, en los cambios lingüísticos y en la construcción de la identidad personal y de la pertenencia a un grupo social determinado.

Las categorías que se han elaborado a priori son de naturaleza literaria –preferencias sobre obras, autores, léxico para manifestar las preferencias, juicios lectores, grado de afición lectora, funcionalidad de la lectura-. Estas categorías se desprenden del análisis previo del objeto de estudio por la autora y de la literatura científica de referencia señalada en este trabajo al referirse al discurso y al ámbito en que se produce

Resultados

En la actualidad, los hábitos lectores de los jóvenes y la existencia de una crisis lectora en la adolescencia se han convertido en el centro de investigación de varias disciplinas (Molina, 2006). Es común escuchar la afirmación de que los adolescentes no leen, sin embargo, según muestra el barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España (Federación de Gremio de Editores de España, 2013), el grupo de edad que más lee está integrado por las personas de entre catorce y veinticuatro años. Como hemos señalado en la metodología, nuestra muestra está formada por perfiles de adolescentes que han manifestado su gusto por la lectura. En sus tweets dejan patente esta afición, a la que les gustaría dedicar más tiempo, a través de mensajes como “Querer leer un montón de libros pero no hay tiempo y mucho menos dinero”, “Es un asco no tener tiempo para



leer un jodido libro durante el curso, injusticia” o “Tengo que hacer los deberes pero... Libros de THG: ¿Es que esto... te distrae? —No puedo leer, no pued...venga, un capítulo.” En sus perfiles también hacen referencia a esta afición en su biografía, definiéndose como “amante de la lectura”, “lectora compulsiva” o “enamorada de los libros por encima de todo” o con afirmaciones como “amo leer”, “intentando sacar a los personajes de sus libros” o “tú tan película, yo tan libro”. A partir de estas afirmaciones parece evidente que hay adolescentes a los que les encanta leer pero, ¿qué libros leen?

Entre los libros más citados en las biografías de nuestra muestra están la saga *Los Juegos del Hambre* de Suzanne Collins (citado por 146 usuarios), *Cazadores de Sombras* de Cassandra Clare (citado por 125), la serie *Buenos días, princesa* del escritor Blue Jeans (citado por 123), la saga *Divergente* de Veronica Roth (citada por 108) o la saga *Harry Potter* de J.K. Rowling (citada por 104). Como se puede comprobar, los adolescentes no citan libros pertenecientes al canon escolar. Todos estos libros son best sellers destinados a un público juvenil, cuyo protagonista es un chico o chica adolescente y suelen aparecer en forma de series o sagas. Los best sellers juveniles se caracterizan, además, por estar destinados a jóvenes que dejan de leer literatura infantil y comienzan un proceso de tránsito hacia lecturas adultas (Margallo, 2009). Como se puede comprobar, estos jóvenes no han completado su evolución puesto que no aparecen best seller de similares características pero dirigidos a un público más adulto como las obras de Carlos Ruiz Razón, Ken Follet, Ildelfonso Falcones o George R. R. Martin, autor de la saga *Juego de Tronos*, que encabezan la lista de los libros más vendidos en España en 2013 (Federación de Gremio de Editores de España, 2013).

Todos los libros citados, salvo los del escritor español Blue Jeans, pertenecen al género fantástico y siguen un mismo esquema en el que el protagonista debe resolver un conflicto establecido entre el bien y el mal (Jérez & López, 2013). Por otro lado, la serie *Buenos días, princesa* o *Canciones para Paula* de Blue Jeans u otros libros citados únicamente por mujeres, como la saga *Crepúsculo* de Stephenie Meyer o *Tres metros sobre el cielo* de Federico Moccia son novelas de temática amorosa, donde la protagonista es una mujer que vive su primer amor. Estas obras a los que los adolescentes hacen referencia coinciden con los libros juveniles más vendidos en España en 2013 (Federación de Gremio de Editores de España, 2013).

Otra de las características que comparten todas las obras citadas es que han sido llevadas al cine recientemente, con un gran éxito en taquilla, o están en proceso de rodaje. En las biografías analizadas también se citan otras obras que también sirven de base a películas como la serie de libros protagonizada por *Percy Jackson*, cuyo autor es Rick Riordan (citado por 39), *Bajo la misma estrella* de John Green (citado por 38) o la trilogía *El corredor del laberinto* de James Dashner (citado por 35). Los usuarios analizados defienden en la mayoría de los casos la importancia de leer los libros para poder entender las películas y critican a aquellas personas que se denominan fans de estas sagas habiendo visto únicamente la película, como podemos ver en los siguientes tweets que hemos recopilado en nuestro corpus: “¿Para qué leer el libro si hay película? y otras formas de



perder todo mi respeto”; “Unas chicas en Carrefour estaban hablando del libro de TFIOS [*Bajo la misma estrella*] y una dice: Seguro que no es tan triste como la película. Me he reído en su cara” o “El lunes iré a ver TFIOS en el cine mundano de mi pueblo y temo por mi seguridad. ¿Solución? Gritar el spoiler antes de empezar la película.”

Uno de los casos más claros de esto lo encontramos entre los seguidores de los libros de la saga *Los Juegos del Hambre*, que se denominan a sí mismos “tributos” para distinguirse de los “hungers”, que son aquellas personas seguidoras de las películas.

La adaptación de estas obras al cine obedece, principalmente, a razones económicas pero refuerza el auge actual de las narrativas transmedia puesto que, como afirma Jenkins (2009), se ha entrado en una nueva era de convergencia de medios que hace inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales. Hay que tener en cuenta que las narrativas transmedia no consisten únicamente en la adaptación de un lenguaje a otro, sino que surgen nuevos mundos narrativos (Scolari, 2013). Los usuarios que hemos analizado se muestran reticentes en sus comentarios a aceptar que las películas no sean adaptaciones fieles a los libros pero, a través del uso de frases e imágenes de los films, prevalece la aceptación y el gusto por ellas. Todo esto contribuye, además, al auge del fenómeno fan. Algunos de los usuarios analizados tuitean enlaces a fanfiction escritos por ellos, que son relatos creados por fans que emplean personajes y situaciones descritos en la historia original. Un gran número de estos relatos pueden leerse en la plataforma Wattpad, una biblioteca que permite compartir libros de forma gratuita con otras personas.

Uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención en nuestro estudio es que los adolescentes se identifican en grado muy alto con los libros que leen y hacen referencia a ellos en su biografía como algo que les define. Estos jóvenes se denominan con una palabra relacionada con los libros y que permite que los demás sepan los libros de los que son seguidores. Así, con frecuencia encontramos biografías como esta: “Futura cineasta y escritora. Mi gran pasión es leer. Nefilim. Tributo. Potterhead. Divergente”. Esta biografía, que puede ser indescifrable para cualquier persona que no esté al tanto del fenómeno fan, nos está indicando que la usuaria es seguidora los libros *Cazadores de Sombras* (Nefilim), *Los Juegos del Hambre* (Tributo), *Harry Potter* (Potterhead) y *Divergente* (Divergente). El uso de estas palabras en sus biografías los definen como seguidores y permiten que otras personas con los gustos similares puedan seguirlos. Otras biografías, crean una pequeña narración mezclando los elementos más característicos de best sellers juveniles: “Soy el Sinsajo [*Los Juegos del Hambre*] y no puedo ser controlada [*Divergente*]. Juro por el Ángel [*Hush, hush*] que me siento infinito jugando al Quidditch [*Harry Potter*] en el Campamento Mestizo [*Percy Jackson*]” o que mezclan estos elementos con su vida real: “Jugadora de vóley Murcia. Estudio en Hogwarts con Harry [*Harry Potter*]. Gané los Juegos del Hambre con Katniss y horneo con Peeta [*Los Juegos del Hambre*]

Los adolescentes generan miles de tweets que tratan sobre los libros que hemos citado en este apartado pero también escriben otros, muy pocos comparados con estos, para referirse a los libros



que leen en las aulas. No solo los adolescentes tienen otros gustos literarios distintos a los que marca el canon escolar sino que manifiestan desprecio por las obras que les mandan leer en el instituto. En nuestro corpus de datos hemos recogido tweets como: “Los apuntes de lengua y la *Celestina* van a ver lo que se siente al estar en llamas. Hola, finales, sed leves”, “Profesores, sí, me gusta leer, pero cosas actuales, no *La Celestina* en castellano antiguo, que no entiendo nada de nada”, “Para este curso la de Lengua nos obliga a leer *El Conde Lucanor*, *La Celestina*, y *El Quijote*. ¿La matáis vosotros o la mato yo?”, “A mí siempre me encantó leer y nunca me quedé dormida leyendo, hasta que empecé *El Quijote*. Ayuda”, “Decidles a mis profesores que no me hagan leer libros cutres que yo ya tengo mis libros y así no tengo tiempo” o “Yo, cuando ha llegado el otro día el de lengua y ha dicho En la segunda evaluación solo leeremos *El Quijote*, casi me tiro por la ventana”. Estas afirmaciones, realizadas por jóvenes a los que sí que les gusta leer y lo hacen en su tiempo libre, debe hacer que los docentes se planteen el método de presentar las obras clásicas al alumnado. Una de las razones de este desprecio de los adolescentes por las obras clásicas puede deberse a que se presenta la lectura como una actividad cognitiva y comprensiva muy compleja que no tiene ninguna conexión con la realidad del adolescente (Cerrillo & Senís, 2005), a lo que se le ha llamado “desnaturalización lectora” (Gil, 2011).

Conclusiones

En este trabajo hemos comprobado que muchos adolescentes muestran en su perfil de Twitter sus preferencias literarias y muestran sus opiniones públicamente sobre la lectura. Estas personas han decidido incorporar la literatura como una característica definitoria de su identidad en estas redes y hace referencia a los libros que lee a la hora de presentarse a los demás a través de su biografía. Como afirman Aguilar & Said (2010), en las redes sociales la persona puede crear un retrato de sí misma a su voluntad, mostrando los aspectos que quiere hacer más evidentes y ocultando otros. Así, se crea un “yo” virtual que es un reflejo idealizado de la persona real. En los perfiles analizados se comprueba la fuerte identificación que existe entre los adolescentes y los libros que leen, desencadenando, en la mayoría de las ocasiones, un fenómeno fan. Mostrar los gustos literarios sirve a estos adolescentes para contactar con otros con preferencias similares.

Por lo tanto, podemos afirmar que en la construcción de la identidad adolescente de estos usuarios lectores los libros que leen tienen un peso muy importante y prevalecen por encima de las obras clásicas que se leen y recomiendan en el aula. Esto se debe a que los lectores adolescentes hacen una lectura referencial de las obras (Lahire, 2004). De esta forma, las lectoras toman la historia como referencia para sus propias experiencias y, en muchas ocasiones, realizan una lectura acrítica. El principal riesgo está en que, en plena construcción de la identidad individual y colectiva, se incorporen a sus esquemas los estereotipos y clichés que se extraen de estas obras.



Bibliografía

- AGUILAR, D. & SAID, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*, 12, 190- 207.
- BAKER, P. & ELLENCE, S. (2011). *Key Terms in Discourse Analysis*. Londres: Continuum.
- BALLESTER, J. & IBARRA, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Revista OCNOS*, 10, 7- 26.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- CALLEJO, M. J. (2010). El crítico estatuto de la persona adolescente en la observación empírica de la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 11- 24.
- CERRILLO, P. & SENÍS, J. (2005). Nuevos tiempos, nuevos lectores. *Revista OCNOS*, 1, 19-33.
- COLOMER, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2013) Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012. Recuperado de http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura2012.pdf
- GARCÍA, A., LÓPEZ DE AYALA, M.C. & CATALINA, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41, 195-204.
- GEE, J.P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Nueva York: Routledge.
- GIL, E. (2001). El destino lector. En E. Gil et al. (coord.), *La educación lectora* (pp- 13- 26). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GOLBECK, J., GRIMES, J. M., & ROGERS, A. (2010). Twitter Use by the U.S. Congress. *Journal of American Society for Information Science*, 61 (8), 1612-1621.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. y GONZÁLEZ BLASCO, P. (2010). *Jóvenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.
- GRUZD, A., DOIRON, S., & MAI, P. (2011). Is Happiness Contagious Online? A Case of Twitter and the 2010 Winter Olympics. *Hawaii International Conference on System Sciences*. 44th.
- HERRING, S. (2001). Computer- mediated discourse. En D. Tannen, D. Schiffrin & H. E. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 612- 634). Oxford : Backwell.
- IAB (2014). *V Estudio Anual de Redes Sociales*. Recuperado de <http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2014/04/V-Estudio-Anual-de-Redes-Sociales-versi%C3%B3n-reducida.pdf>
- ÍÑIGUEZ, L. & ANTAKI, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- ITO, M., BAUMER, S., BITTANTI, M., BOYD, D., CODY, R. & HERR-STEPHENSON, B. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- JAVA, A., SONG, X., FININ, T., & TSENG, B. (2007). *Why We Twitter: Understanding Microblogging Usage and Communities*. WEBKDD/SNA-KDD Workshop.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The John D. and Catherine.
- JENKINS, H. (2009): *Cultura da convergência*. São Paulo, Aleph.



- JEREZ, I. & LÓPEZ, A. (2013). Literatura fantástica e identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de búsqueda del adolescente. *Contextos educativos*, 16, 141- 152.
- LAHIRE, B. (2004). Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria: conclusión. En B. Lahire (coord.), *Sociología de la lectura* (pp. 179-198). Barcelona: Gedisa.
- LARGE, A. (2005). Children, teenagers, and the web. *Annual Review of Information Science and Technology*, 39(1), 347–392.
- LENHART, A., PURCELL, K., SMITH, A. & ZICKUHR, K. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- MARGALLO, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best sellers. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 221- 239). Barcelona: Graó.
- MOLINA, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*, 2, 103- 120.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. y HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?. *Revista de Educación*, 354, 605-628.
- PALTRIDGE, B. (2012). *Discourse analysis*. London: Bloomsbury.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- SÁNCHEZ MUÑOZ, A. y FERNÁNDEZ MARTÍN, M.P. (2010). *Informe Generación 2.0*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- TORREGO, A. (2012). Análisis de la afición a la lectura en usuarios adolescentes de la red social Tuenti. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 72, 123- 136.
- WALTHER, J.B. (1996). Computer- mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23 (1), 3- 43.



Análisis de MOOCS en el campo de la educación. Un proyecto de innovación educativa en las universidades de Cantabria y Oviedo (España)

An analysis of MOOCs in the field of education. An Educational Innovation Project in the Universities of Cantabria and Oviedo (Spain).

Calvo Salvador, Adelina*. *Universidad de Cantabria*; Rodríguez-Hoyos, Carlos *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: +34 942 20 11 64 | calvoa@unican.es

Resumen

En esta comunicación se describe un Proyecto de Innovación Educativa que se está desarrollando, de forma conjunta, entre las Universidad de Cantabria y Oviedo (España) y que está dirigido a realizar un análisis educativo de MOOCs (Masives Open On-line Courses) que abordan temáticas pedagógicas. Este análisis es el primer paso para la elaboración de una Guía de Buenas Prácticas Educativas con MOOCsⁱ.

El Proyecto de Innovación está financiado por la Universidad de Cantabria y tiene una duración de un año (Junio 2014-Julio 2015). El trabajo se ha organizado en tres fases: 1) Revisión de la literatura, 2) Análisis de MOOCs y 3) Creación de una Guía de Buenas prácticas. La experiencia involucra no solamente a investigadores de las dos sedes, sino también a estudiantes de Grado y Posgrado de diferentes titulaciones educativas de las dos universidades. El análisis de los MOOCs se ha concebido como una actividad más en el marco de varias asignaturas de las citadas titulaciones, materias que están vinculadas a los procesos de desarrollo curricular y a la utilización de medios en educación.

Palabras clave: *educación virtual, MOOCs, cursos masivos*

Resumen en inglés

In this paper we describe an Educational Innovation Project which is being developed jointly between the University of Cantabria and the University of Oviedo (Spain). The project aims to carry out an analysis of MOOCs (Massive Open On-line Courses) in relation to educational issues. This analysis is the first step towards the establishment of a Good Educational Practice Guide for MOOCs.

The Innovation Project is being funded by the University of Cantabria and will take place over a year (June 2014-July 2014). The Project has been organized in three stages: 1) Review of literature, 2) Analysis of MOOCs and 3) Creation of a Good Practice Guide. The Project involves not only researchers from the two sites, but also graduate and postgraduate students with different educational degrees from both universities. The analysis of MOOCs is intended to be an additional activity within the framework of various subjects included in these educational qualifications, subjects which are linked to curriculum development processes and the use of media in education.

Palabras clave en inglés: *virtual education, MOOCs, Massive Courses*



Introducción

Este proyecto de innovación pretende ir un paso más allá de la aparente fascinación inicial que produce el desarrollo de determinados dispositivos tecnológicos en el campo de la educación superior para tratar de comprender, desde una perspectiva curricular, qué tipos de propuestas pedagógicas se están realizando en estos momentos, cómo pueden mejorarse y cómo se puede valorar su eficacia real y su impacto en la educación universitaria.

La relevancia de nuestra propuesta se justifica por el importante papel que este tipo de cursos masivos y en abierto está jugando en los procesos de universalización del conocimiento y de ampliación de las fronteras de la educación superior dado que, como es sabido, universidades de todo el mundo valoran y apoyan estas iniciativas que tienen la virtud de llegar al mismo tiempo a colectivos geográfica y culturalmente muy separados, pero que coinciden en el espacio virtual para actualizar sus aprendizajes y competencias (Vázquez, López y Sarasola, 2013). Sin duda, estas propuestas educativas son una eficaz estrategia para dar visibilidad e internacionalizar las instituciones de la educación superior, al mismo tiempo que para crear oportunidades de negocio. Son varias las empresas tecnológicas y los organismos financieros que están implicados en el nacimiento y la expansión de las plataformas que albergan este tipo de formación virtual.

De acuerdo con Valverde (2014) los cursos MOOCs se caracterizan por poner a disposición de un gran colectivo de personas el conocimiento experto proveniente de muy distintos campos del conocimiento, así como recursos on-line accesibles. Al mismo tiempo, es una propuesta inspirada en los presupuestos de la conectividad donde participan cientos o miles de estudiantes que además, no deben pagar tasas de ningún tipo. Su última característica definitoria sería que se trata de unos cursos que no ofrecen una acreditación formal, aunque existe un abanico de reconocimientos para los participantes que les permite tener una imagen de cómo ha sido el grado de aprovechamiento del curso, a través de los *badges*.

Desde el punto de vista pedagógico, nuestro trabajo está dirigido a desarrollar estrategias y actividades que nos permitan analizar qué modelo didáctico subyace a estos cursos y con ello, a poder discutir algunas de las que se vienen considerando sus características definitorias como su capacidad para crear redes de aprendizaje o sus posibilidades para universalizar el conocimiento, por citar sólo dos de ellas. En definitiva, nuestro análisis tratará de dibujar un escenario donde se hagan visibles las fortalezas y debilidades de estos cursos masivos y en abierto.

Marco teórico y objeto de estudio

Si bien nos encontramos ante un campo de trabajo realmente incipiente (cabe recordar que se considera que el primer MOOC se celebró en el año 2008), en estos momentos ya se han desarrollado algunas investigaciones que ponen el acento en algunos aspectos considerados críticos a la hora de desarrollar este tipo de experiencias formativas. De esta forma, a pesar de que



se ha señalado que una de las principales potencialidades de este tipo de experiencias consiste en favorecer la comunicación entre las personas participantes, las investigaciones desarrolladas hasta el momento evidencian que es extremadamente difícil que éstos se comuniquen entre sí para alcanzar las finalidades perseguidas (Mackness, Mak y Williams, 2010; Gillani, 2012). Para favorecer esa comunicación, algunos trabajos evidencian la necesidad de que los equipos docentes de los MOOCs actúen como mediadores en los procesos de comunicación (Kop, Fournier y Mak, 2011) o la necesidad de articular procedimientos que permitan sistematizar la cantidad de datos generados a través de las diferentes herramientas de comunicación presentes en este tipo de cursos (Liyaganawardena, Adams y Williams, 2013).

Otro de los grandes retos a los que se enfrentan los MOOCs está relacionado con el diseño de las estrategias de evaluación empleadas en los cursos. Diferentes trabajos y experiencias (Gea y Montes, 2013; Torres y Gago, 2014) han venido empleando herramientas de evaluación automática dirigidas a analizar únicamente el producto de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de pruebas estandarizadas. Esa forma de concebir la evaluación del curriculum se dirige únicamente a ejercer un control sobre contextos educativos masificados, obviando las potencialidades de las estrategias de evaluación que permitan facilitar la auto-reflexión sobre las competencias desarrolladas y contradiciendo la hipotética flexibilidad y apertura de este tipo de experiencias (DeWaard, et al., 2011; McLoughlin, 2013).

Por otro lado, algunos trabajos han tratado de clasificar este tipo de cursos, estableciéndose varias taxonomías (Aguaded, Vázquez-Cano y Sevillano-García, 2013; Clark; 2013; Conole, 2013). Aunque no es objeto de este trabajo un análisis detallado de estas clasificaciones, sí nos parece interesante valorar cuáles son sus principales diferencias, entendiendo que dentro de la amplia oferta que existe de MOOCs encontraremos distintos tipos que tendrán, por lo tanto, características diversas. Así, de la gran variedad de cursos que parecen existir, a juzgar por las categorías establecidas en varias de estas publicaciones (por ejemplo Clark -2013- establece hasta ocho tipos diferentes de cursos MOOCs), retomaremos aquí, en consonancia con los objetivos de nuestra investigación, solamente dos de ellas.

En primer lugar, la literatura especializada ha señalado la existencia de un tipo de cursos denominados xMOOCs. Se trata de experiencias educativas similares a las que se venían dando por medio de las plataformas de elearning (*Learning Management Systems*). La diferencia fundamental radica en que estos cursos se abren a los usuarios y usuarias de la Red. Su característica principal es que otorgan una gran importancia a elementos curriculares como los contenidos y las evaluaciones, que generalmente se concretan en pruebas de evaluación automática que el alumnado se administra de forma autónoma.

En segundo lugar, encontramos otro conjunto de cursos que parecen dar mayor importancia a las tareas, tratando de desarrollar diferentes competencias a través de estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en problemas (los denominados cMOOCs). Aquí las actividades son



más abiertas y se privilegia el intercambio de información entre las personas participantes, proponiendo estrategias de aprendizaje en red y promoviendo la autonomía del discente a la hora de tomar decisiones sobre el itinerario formativo que desea seguir. Este tipo de cursos se sustentan en los postulados del conectivismo (Siemens, 2010)

Teniendo en cuenta las aportaciones descritas, el Proyecto de Innovación que presentamos pretende profundizar en la dimensión pedagógica de este tipo de experiencias abordando su análisis desde una perspectiva curricular. En este análisis tendremos en cuenta cuestiones como la evaluación de los cursos, el tipo de tareas que propone, el grado de interactividad que ofrece o la racionalidad curricular que predomina, entre otras cuestiones.

Para ello, llevaremos a cabo, en diferentes asignaturas de grado y de posgrado, un análisis sobre diferentes MOOCs en los que se abordan temáticas relacionadas con las Ciencias de la Educación (tecnología educativa, innovación, etc.) con el objetivo final de construir una Guía de Buenas Prácticas que permita identificar los elementos clave del desarrollo curricular de este tipo de cursos.

Metodología

Fases del Proyecto

El proyecto se está desarrollando a través de tres grandes fases. La **primera** de ellas, “Conformación del equipo de trabajo y revisión de la literatura” supuso el desarrollo de un seminario conjunto de formación entre investigadores de ambas universidades donde se discutieron algunas lecturas básicas sobre el tema y se tomaron decisiones finales sobre la organización de las actividades que íbamos a llevar al aula. En esta fase, se ha definido una herramienta virtual (un blog) para dar a conocer al equipo y al proyecto de innovación, así como para la coordinación del trabajo entre ambas universidades. Al mismo tiempo, se definieron los criterios a tener en cuenta para seleccionar las plataformas educativas con las íbamos a trabajar (en castellano) y se elaboró un listado de MOOCs susceptibles de ser analizados en las aulas. Junto con ello, se diseñó la actividad de aula y se definió la herramienta de evaluación a utilizar, un instrumento que tiene varios niveles de profundización y que cada docente podrá adaptar a la realidad de su aula y al nivel de sus enseñanzas (grado o posgrado).

La evaluación de los MOOCs se inserta en una actividad de aula más general para la que se seleccionaron un conjunto de recursos educativos (lecturas, vídeos, presentaciones, etc.) con el objetivo de presentar a los estudiantes una breve historia y evolución de la enseñanza virtual, qué son los MOOCs, por qué son importantes en el terreno de la educación superior, su visibilidad en las universidades a nivel mundial y de nuestro país, etc.

Finalmente, en esta primera fase de trabajo se definió el modelo de evaluación y valoración de la actividad de aula, para lo que se ha establecido un sistema cualitativo de recogida de datos a través



de observaciones de aula, redacción de un diario de campo y una entrevista conjunta a los participantes (estudiantes y profesores).

La **fase dos** del proyecto, “Análisis de los MOOCs” comienza su andadura en septiembre del 2014 y finalizará en el 2015, cuando concluya la última de las asignaturas que están implicadas en el proyecto de innovación. En este sentido, el proyecto se desarrolla a lo largo del primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2014-15. En el caso de la Universidad de Cantabria son dos las titulaciones implicadas en el proyecto. En el Grado de Maestro, se trabaja en la materia “Currículum, sociedad y equipos docentes” (2º curso) y en el Máster Oficial “Investigación e Innovación en Contextos Educativos” se trabaja de forma coordinada en dos asignaturas (Tecnología Educativa y Competencia Digital y Nuevas formas de Comunicación, Aprendizaje y Evaluación en la Sociedad del Conocimiento) que forman parte de una misma materia titulada “Utilización de las TIC: Innovación e Investigación en Educación”.

En la Universidad de Oviedo se trabaja dentro del Grado de Pedagogía en el marco de las asignaturas “Entornos virtuales para la educación y la formación” (4º curso) y “Análisis de materiales para la educación y la formación” (3º curso). Tal y como ya hemos planteado, en esta fase se trata de desarrollar la actividad de aula, consistente en analizar uno o varios MOOCs de temática educativa/pedagógica que se están desarrollando en castellano a partir de una plantilla de análisis que propone el docente. La actividad está pensada para desarrollarse en grupos de 4 personas quienes, al finalizar la misma, elaborarán un pequeño informe del trabajo realizado que expondrán al resto de sus compañeros en el formato que ellos mismos elijan (texto, presentación, video, etc.).

La **fase tres** del proyecto “Creación de una Guía de Buenas prácticas con MOOCs” está focalizada en realizar una síntesis y un análisis del trabajo realizado en cada aula. En este sentido, la recogida de datos durante el desarrollo de la actividad y su valoración una vez finalizada, así como el papel del observador externo en el aula es crucial. La síntesis del trabajo realizado en la fase dos, nos permitirá localizar cursos completos o partes de algunas de estas propuestas formativas que puedan ser tomadas como ejemplos para elaborar una Guía de Buenas prácticas. De esta forma, esta Guía servirá para guiar a los futuros creadores de MOOCs, a través de una suerte de catálogo de buenas prácticas en el campo de la educación virtual. Esta guía analizará todos los elementos que componen un MOOC como son sus objetivos, videos, las guías semanales, sistemas de evaluación, papel de los profesionales que han puesto en marcha el curso, etc.



Resultados

El proyecto se encuentra en una fase todavía muy inicial en la que las asignaturas y docentes que participan en el mismo con una materia ubicada en el primer cuatrimestre del curso acaban de comenzar su trabajo de aula, por lo que todavía no existen resultados de la fase dos. En este sentido, presentamos a continuación los resultados de proceso que están vinculados más a la primera fase del proyecto, a la fase de planificación.

En cuanto a la actividad de aula, se desarrolla una primera presentación donde se describe cómo surgen los MOOCs, en qué consisten y el impacto que están teniendo a nivel mundial. Posteriormente, se organiza el trabajo en grupo donde los estudiantes deberán analizar uno o varios MOOCs de temática pedagógica en castellano. Se facilitará a los estudiantes un listado de 18 plataformas para que puedan entrar en ellas y elegir aquellas que están en castellano. Dentro de ellas, deberán seleccionar aquellas que ofrecen cursos de temáticas educativas. Este primer acercamiento a las plataformas deberá hacerse de forma intuitiva, tratando de ver las diferencias entre ellas, no sólo en el lenguaje utilizado sino también en las categorías que utilizan para organizar los cursos (en algunas plataformas están organizados por temáticas y en otras no y dentro de las primeras, se analizarán las categorías utilizadas). En un segundo momento, se tratará de reflexionar sobre los tipos de cursos que se ofertan bajo los términos de “educación” y “pedagogía”.

Posteriormente, los estudiantes deberán agrupar, por plataformas, los cursos educativos que se ofertan, tratando con ello de sacar algunas conclusiones que ya podemos derivar analizando sus títulos (¿qué temáticas predominan?, ¿por qué?, ¿qué temáticas están ausentes?, ¿cuáles podrán desarrollarse bien desde este formato de cursos?, etc.).

Una vez que cada grupo de estudiantes haya elegido el MOOC o MOOCs a analizar, éstos podrán estudiarlo en profundidad con una plantilla de análisis que se estructura en los siguientes apartados: 1) *Aspectos generales* (nombre del curso, entidad responsable, duración, etc.), 2) *Definición y tipología del curso MOOC* (si tiene o no limitación del número de personas que pueden registrarse, en qué medida es abierto, etc.), 3) *Aspectos formales* (si la inscripción es sencilla, cómo es el diseño, contenidos accesibles etc.), 4) *Aspectos pedagógicos* (análisis de los objetivos, de la interacción, de las guías, de los cursos, contenidos, etc.), 5) *Valoración del curso y otros aspectos destacados* (es un apartado completamente libre donde los estudiantes, tras el análisis realizado con la ayuda de la plantilla dan el salto a un discurso más global, señalando los aspectos positivos y negativos del curso).

Durante el desarrollo de la actividad, uno de los investigadores del proyecto acudirá al aula para realizar una sesión de observación y posteriormente, un diario de campo. Esta primera recogida de información será la base para la organización de una sesión de discusión compartida alrededor de la observación realizada y en la que participarán: el docente que desarrolló la actividad, el observador externo y un grupo de estudiantes del aula. Inspirada en el formato de la *lesson study*ⁱⁱ,



el objeto del encuentro es discutir sobre el desarrollo de la clase y su mejora. La discusión será grabada en audio y posteriormente transcrita. Finalmente, se realizará una entrevista semi-estructurada con el docente donde se analizará el proceso de toma de decisiones alrededor de la actividad, su rol en la gestión del aula, el papel del alumnado, etc.

Conclusiones

Una de las primeras dificultades encontradas hasta el momento está siendo el período de apertura de los MOOCs, dado que la mayor parte de ellos se cierran cuando termina el curso. En esta misma línea, algunos, aunque permanecen cerrados, tienen una fecha de comienzo claramente especificada, pero otros muchos no tienen una fecha definida por lo que resulta difícil tenerlos en cuenta para la planificación y desarrollo de la actividad.

Al mismo tiempo, otras cuestiones de orden organizativo de los planes de estudios implicados influyen negativamente en el proyecto, como la existencia de un mes entero de prácticas en los grados de maestro en la Universidad de Cantabria, tiempo en el que los estudiantes no acuden a la universidad. Esto, junto con las vacaciones de navidad, hacen que el primer cuatrimestre quede muy reducido en cuanto al número de horas lectivas como para poder trabajar una actividad más dentro del ya sobrecargado programa de las asignaturas universitarias, todas ellas concebidas como materias cuatrimestrales de 6 créditos ECTS. A ello hay que añadir la dificultad de encajar la actividad en algunos grupos-clase donde la materia es compartida por dos docentes.

Finalmente, aunque el proyecto se focalizó en un análisis educativo de los MOOCs que se estaban desarrollando en castellano bajo temática pedagógica, no se descarta ampliar el análisis a cursos en inglés, donde como es sabido la oferta es mucho mayor y por lo tanto, las posibilidades de poder realizar el análisis en cualquier momento del curso académico se amplían. De ser así, esta actividad ayudaría a que los jóvenes universitarios estuvieran en contacto con el inglés en el marco de una actividad de aula, utilizando esta lengua en un escenario de comunicación e intercambio y ayudando con ello a promocionar el uso de esta lengua en la educación superior. Esto es importante si tenemos en cuenta que en la actualidad, las universidades españolas y las administraciones educativas públicas se están haciendo más conscientes de la necesidad de desarrollar una política lingüística que promueva el uso de las lenguas extranjeras, y particularmente de la lengua inglesa, en todos los niveles del sistema educativo.

Aunque el desarrollo de los MOOCs es rápido y tiene ya una cierta visibilidad en los países de habla hispana, el número de cursos que se ofrecen en lengua española es todavía ínfimo si lo comparamos con la oferta de cursos que existe en inglés.



Bibliografía

- AGUADED, J.I., VAZQUEZ-CANO, E. & SEVILLANO-GARCÍA, M.L. (2013). MOOCs, ¿Turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? Hacia un modelo más sostenible. En *SCOPEO INFORME n°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. (págs. 74-90). Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- CLARK, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. Disponible en: <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/search?q=MOOCs:+taxonomy>
- CONOLE, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*, 39. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/39/>
- DEWAARD, I., ET AL. (2011). Using mLearning and MOOCs to Understand Chaos, Emergence, and Complexity in Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7). Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1046/2026>
- GEA, M. & MONTES, R. (2013). abiertaUGR, la formación abierta basada en comunidades online de aprendizaje. En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. (págs. 122-138). Disponible en: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>.
- GILLANI, N. (2013). Learner Communications in Massively Open Online Courses. *OxCHEPS Occasional Paper* 53. Disponible en: http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP53.pdf
- KOP, R., FOURNIER, H. & MAK, J. (2011). A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? Participant support on Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7), 74-93.
- LIYANAGUNAWARDENA, T., ADAMS, A. & WILLIAMS, A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531>
- MACKNESS, J., MAK, S. & WILLIAMS, R. (2010). The Ideals and Reality of Participating in a MOOC. Disponible en: <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf>
- MCLOUGHLIN, C. (2013): The pedagogy of personalised learning: exemplars, MOOCs and related learning theories. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Jun 24, Victoria, Canada.
- SIEMENS, G. (2010). Conectivismo; una teoría de aprendizaje para la era digital. En APARICI, R. (coord.). *Conectados en el ciberespacio*. (págs. 77-90). Madrid: UNED.



TORRES, D. & GAGO, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 13-34.

VALVERDE, J. (2014). MOOCs: una visión crítica desde las ciencias de la Educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 93-111.

VÁZQUEZ, E.; LÓPEZ, E. & SARASOLA, J.L. (2013). *La expansión del Conocimiento en Abierto: los MOOCs*. Barcelona, Octaedro.

ⁱ Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (Dir.) (2014). *Buenas prácticas educativas con MOOCs en el campo de la educación. Análisis de cursos y propuestas de mejora*. Proyecto de Innovación en curso. II Convocatoria de Innovación Docente. Vicerrectorado de Profesorado, Universidad de Cantabria.

ⁱⁱ Consúltese <http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html>



Influencia del uso de las TIC en las relaciones afectivas de los y las jóvenes de Asturias: una reflexión en el marco del programa “Ni ogros ni princesas”.

Influence of the use of ICTs in the relationships of young people from Asturias: a reflection under “Ni ogros ni Princesas” program

Calvo González, Soraya. *Universidad de Oviedo*

* Datos de contacto: +34 686678215 | sorayacalvoglz@hotmail.com

Resumen

Durante el curso 2012-2013 se desarrolló una investigación eminentemente cualitativa en diferentes centros de educación secundaria de Asturias para conocer aspectos que dieran claves para entender las formas en las que el uso de redes sociales y programas de mensajería instantánea como WhatsApp influye en las interacciones emocionales de los chicos y las chicas que cursaban 4º de E.S.O. Esta investigación fue vinculada al programa de educación sexual que cada año pone en marcha la consejería de educación del Principado de Asturias: “Ni Ogros ni Princesas”. Esta investigación aporta datos significativos en torno a las reflexiones del alumnado y a las conductas en red evidenciadas a través de diferentes técnicas de investigación (grupos focales, cuestionarios, simulaciones de identidades digitales, etc.), que nos ayudan a dibujar un marco de influencias que van a determinar los esquemas de relación emocional del colectivo. Las conclusiones que se derivan de este estudio nos explican cuáles son las redes sociales más utilizadas por ellos y ellas, los motivos por los que esas plataformas se utilizan de manera activa, algunas de las características definitorias de sus identidades digitales o los efectos en clave positiva y negativa que las TICs tienen sobre sus relaciones de amistad y pareja, entre otras. El trabajo también profundiza en los mitos y estereotipos presentes en la construcción de las identidades digitales, desglosando algunas de las ideas sobre las que se asientan presupuestos de género, modelos de vinculación afectiva ligados a los mitos del amor romántico, y artefactos culturales virales protagonizados por personajes meméticos. Los resultados del estudio fueron reinvertidos en el programa “Ni Ogros Ni Princesas” con la elaboración de una Unidad Didáctica basada en dinámicas de intervención desde la educomunicación, la coeducación y la sexología, publicada por el Instituto Asturiano de la Mujer y las Consejerías de Educación y Sanidad.

Palabras clave: *Educación sexual, Educomunicación, Coeducación, Identidades Digitales, Género.*

Resumen en inglés

During academic year 2012-2013 we developed a qualitative research in different secondary schools from Asturias to know the influence of social networks and instant messaging programs like WhatsApp in the way of girls and boys who course 4th ESO are emotional involved. This research was linked with the anual sex education program of Ministry of Education of Principality of Asturias



"Ni Ogros ni Princesas" This study provides significant information about reflections of the students and net-behaviors evidences known through different research strategies (focus groups, questionnaires, simulations of digital identities, etc). That research strategies helps us to draw schemes of influences to determine the emotional relationship tendencies. The main findings from this study tell us which are most popular social networks used by young people and the reasons why these platforms are used actively. This study also reveals some of the defining characteristics of digital identities of young people and the positive and negative effects that ICTs have on his friend and love relationships. This work explores the myths and stereotypes present in the construction of digital identities, detailing some ideas about gender, myths of romantic love and cultural viral artefacts featuring memetic characters. Finally, the investigation results were reinvested in "Ni Ogros Ni Princesas" program with the development of a Lesson Plan based on dynamic intervention under educomunicación, coeducación and sexology. This Lesson Plan was published by the Asturian Women's Institute, the Ministry of Education and the Ministry of Health of Principality of Asturias.

Palabras clave en inglés: *sexual Education, Educomunicación, Coeducación, Digital Identities, Gender.*

Introducción

Las interacciones interpersonales establecidas a partir de las herramientas que los smartphones y la web 2.0 disponen perpetúan determinados rasgos distintivos de nuevos modelos relacionales, aparentemente autoconstruidos y "multimedia". Estos modelos nacen en marcos diferentes, propios de la sociedad de la información y que presentan peculiaridades diferenciadas y diferenciales respecto a los espacios tradicionales de relación. Sin embargo, los estereotipos y mitos tradicionales siguen repitiéndose de manera continuada. Nuestra investigación, articulada en forma de intervención socioeducativa en un contexto formal (sistema educativo reglado), busca profundizar en la forma en que los chicos y las chicas son influidos por las redes y los medios de comunicación para, después, analizar la manera en que esas influencias redibujan sus interacciones cotidianas y emocionales. Para ello, nos centramos en varios contextos clave que conjugamos en pro de un conocimiento holístico de la situación: La sexología, la educomunicación y el conocimiento de la Sociedad de la Información.

La evaluación que se ha hecho de la situación, partiendo de este análisis previo de la situación, es una evaluación inicial, de aproximación e interpretación a las identidades y narrativas digitales que el alumnado representó y, por lo tanto, a las relaciones interpersonales que se derivan de ellas



Marco teórico y objeto de estudio

Objeto de estudio

El campo de estudio central de este proyecto de investigación es el conocimiento de las identidades digitales y las narrativas digitales a partir de las relaciones interpersonales, afectivas y emocionales que se establecen mediante las TIC. También pretendemos conocer las influencias mediáticas que repercuten tanto en las identidades y en las narrativas, como en las relaciones. Para ello, se hace necesario profundizar en la forma en que los nuevos medios y espacios de comunicación “on – line” (redes sociales, mensajería instantánea...) favorecen la actualización o el cuestionamiento de estereotipos que intervienen en modelos relacionales tradicionales a partir de los cuales se establecen las interacciones entre iguales (jóvenes del mismo o diferente sexo) pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Asturias.

Marco Teórico

Identidades digitales: Una aproximación al concepto.

En un espacio cambiante y en continua transformación, las identidades pasan de ser un rasgo permanente de la persona para convertirse en circunstancias “mutables” (Bernete, 2010) que se retroalimentan, modifican y tienden a conjugarse en conjunto, atendiendo a características globales de cada micro-escenario de expresión.

El concepto de identidad ha suscitado polémica por la dificultad para dar una definición objetiva, alejada de ideologías, y que atendiera a las diferentes realidades que la multiculturalidad dibuja. En un momento globalizado es más complejo aún si cabe dar forma teórica al concepto, y autores como Lévi Strauss (1981) o Samuel Huntington (2004) han desplegado, multidisciplinariamente (aunque con una preponderancia antropológica) ideas de cómo la cultura, los grupos y el poder han ido influyendo en las identidades individuales y colectivas. Si bien no existe unanimidad acerca del significado de identidad y han corrido ríos de tinta debatiendo, reformulando y actualizando antiguas definiciones, uno de los rasgos que tienen en común las ideas referentes a la visión de este concepto es que las identidades sirven para distinguirnos entre sujetos, en función de los aspectos identitarios en los que nos vemos inmersos, tanto en forma positiva (los aceptamos) como en forma negativa (los rechazamos o no los incluimos). Es decir, la identidad es nuestra forma de posicionarnos en el mundo.

Entendemos las identidades como posibilitadoras de interacciones, en tanto que permiten jugar con la imagen y con la idea del “yo”, desplegando diferentes técnicas según objetivos e intenciones de relación, llegando a una tendencia performativa y móvil (Bernete, 2010). Este es un rasgo esencial de las identidades de los y las jóvenes, grandes consumidores y consumidoras de los medios, que reciben múltiples influencias que formarán parte de ese juego de posicionamiento social y digital.



Cultura en Internet: ¿Una o muchas?

La idea de identidad está estrechamente relacionada con la de cultura. La hermenéutica, el estructuralismo y otras teorías han ido deconstruyendo el concepto de “cultura”, de forma que ha pasado de ser un concepto “total” a ser entendido en forma “factorial”: de asumirse como una tendencia global y extensa a ser reproducida en pequeñas dosis que aluden a aspectos muy concretos de esa tendencia global. La cultura deja de ser un “todo” y se deshace en pequeñas representaciones diferenciadas que son comunicadas, visualizadas, escuchadas, aprendidas... en definitiva, transmitidas. A tenor de esta idea surge el término de “meme” (Dawkins, 2000) y, en esa misma línea pero centrándose en específico en el caso de Internet, el de “artefacto cultural” (Hine, 2004). Estos memes son pequeñas muestras de la cultura dominante, tangibles y memorizables. Uno de los mecanismos de reproducción de los memes es, por excelencia, los medios de comunicación.

El ideario cultural colectivo está conformado en su mayoría por la influencia de los mass media. Es necesario hacer una reflexión sobre cómo esos mass media y, por tanto, el mercado en el que se mueven, van a modelar las ideas de género, identidad y desarrollo personal y social que los chicos y las chicas adquieren. “La política y la economía, la amistad y la sexualidad, la sanidad y el arte se aprenden, se aprecian y se desprecian usando las TIC, que se han convertido, por tanto, en elementos constituyentes de la cultura de quienes ahora son jóvenes.” (Bernete, 2007:89)

Los sexos en la red.

Recurrir como prisma de visión en esta investigación a la teoría de los sexos (o lo que es lo mismo, la sexología) tiene una significación clara: estamos hablando de relación (entendiendo relación como intercambio de cualquier tipo) entre personas que son moldeadas por su propia biografía sociocultural y biológica como hombres y como mujeres, adquiriendo roles y bebiendo de las ideas proyectadas que estos roles suponen a la hora de posicionarnos de forma activa en el mundo. Por su naturaleza, hablamos de un concepto cambiante y activo, pues “el sexo de los sujetos no es dado ni definido de una vez por todas mediante los genes o las hormonas o los patrones sociales. Se hace y se construye, como el sujeto mismo, a través de un desarrollo y una evolución ontogenética y filogenética” (Amezúa, 1999:25). Y en esa evolución, la cultura mediática y la comunicación que se genera en torno a ella tienen un papel clave, en tanto que es significativa, provoca conflicto, y por tanto cambio y transformación.

La visión sexológica basada en el modelo del Hecho Sexual Humano (Amezúa, 1999) es una forma de dar coherencia y rigor teórico a esta iniciativa. Desde este enfoque, hombres y mujeres (es decir, los sexos) evidencian sus intencionalidades comunicativas para entenderse tanto a sí mismos/as



como entre ellas y ellos, expresándose como hombres y como mujeres, con sus matices (homosexual o heterosexual) y sus peculiaridades (diversas formas de expresión erótica). El fenómeno está presente a lo largo del ciclo vital y atiende a la variabilidad personal y a la pluralidad humana que conlleva la existencia de la diversidad sexual. Sexualidades, tantas como personas, que deseamos explicitar para darles presencia, divulgarlas, enriquecernos de ellas, y prestarles atención.

Las relaciones intrapersonales e interpersonales que analizamos en forma de representaciones se engranan en escenarios virtuales, digitales, post-analógicos... un marco que se va alejando poco a poco de los paisajes tradicionales de intercambio entre sexos (entendiendo sexos como hombres, mujeres, múltiples identidades) y que en nuestra actualidad tiene una preponderancia definitiva y definitoria del propio proceso comunicativo.

Es importante atender a la necesidad de profundizar en los personajes, no necesariamente personalizables, que habitan estos escenarios, sobre todo en aquellos "modelos representacionales (que) forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos" (Aparici, 2010:37). Si en todo momento referenciamos el intercambio ya sea oral, escrito, simbólico, etc. entre sexos, no podemos obviar como los mitos intervienen en la construcción de los mensajes y, por tanto, de las realidades "individuales" y "generacionales". En la transmisión de esos mitos relacionados con los cuerpos, el amor, la pareja... los medios de consumo masivo, como la televisión más comercial o las revistas para adolescentes, juegan con ventaja, por su significatividad y su presencia informal y popular, respecto a otras estructuras de transmisión formales o educativas (Buckingham y Bragg, 2003).

Partimos, por tanto, de un proceso de comunicación relacional, entendiendo relación como intercambio de cualquier tipo entre personas sociales y sexuales, en las que el contexto ejerce una fuerza clara. La comunicación, y por tanto las relaciones que analizamos, se engranan en un escenario de sociedad red. "El corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación." (Castells, 2001:12).

¿Cómo nos relacionamos en Internet?: Las narrativas digitales de vida.

Nuestra biografía personal, social y sexual no es azarosa: se conforma de vivencias, influencias, referentes y simbolismos que vamos adquiriendo en nuestra relación con el mundo, con los medios y con los demás. Al vivir en un escenario donde la Red se convierte en un nuevo plano de vida en el que nos relacionamos a múltiples niveles, su contenido pasa a convertirse también en un elemento que nos transforma: allí vivimos, y allí nos construimos.



Esa construcción se plasma en la manera en que nos ponemos en juego como seres con identidad propia (en este caso, digital). A través de las nuevas técnicas que propicia la “democratización” de la tecnología narramos nuestra manera de entender el mundo, reflejando, de manera consciente e inconsciente, personalidades, tendencias, ideas y experiencias de vida que van cambiando a medida que cada cual recorre, avanza y crece. El concepto de “Narrativa Digital” o “Digital Storytelling”, trabajado por autores como Lowenthal y Dunlap (2010), explica la manera en que las personas contamos historias utilizando las potencialidades de las TIC. Para ejemplificar esta idea solemos recurrir a cuentos, fábulas imaginarias o historias fantásticas; sin embargo la estrategia desplegada para explicar nuestra propia historia de vida también es un relato digital, en tanto que, al igual del resto de narrativa digital, sigue las características básicas de hipertextualidad, interactividad y formato multimedia (Murray, 1999).

Hablamos de “relatos no ficcionales” o “narrativa digital no ficcional” cuando nos referimos a las narraciones construidas en entornos digitales que generan interacción de manera más o menos afectiva, simbólica e íntima. No son relatos nacidos de la imaginación ni pretenden contar una historia, divulgar un tema concreto o convertirse en axiomas o dogmas académicos: son narrativas orientadas a transmitir la vida cotidiana de las personas, buscando relación con otros y otras. Las narrativas digitales de vida proponen una alternativa a la comunicación unidireccional “1.0” que es interesante desarrollar en base a la potencialidad multimedia que nos ofrece en la actualidad Internet y pasando por la pluralidad de canales y medios a partir de los cuales desarrollar procesos de interacción. Partiendo de esos nuevos espacios de relación afectiva y emocional (redes, blogs, email...), se pueden esbozar las diferentes maneras de articular narrativas públicas y privadas adecuadas a las posibilidades de cada espacio (por ejemplo, uso de mensajes privados en Facebook, tipos de interacción en Twitter...)

Contextualización del programa “Ni Ogros Ni Princesas”

El proyecto “Ni Ogros ni Princesas” (NONP) se puso en marcha en Asturias en el curso 2008-09 como “experiencia piloto” con el ambicioso objetivo de trabajar la educación sexual con el alumnado de ESO priorizando aspectos tales como la salud y el placer, el fomento de la autoestima y la autonomía, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto a las diferentes orientaciones e identidades.

Este proyecto, promovido por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, y el Instituto Asturiano de la Mujer, se presenta como una propuesta de formación articulada entre distintos agentes específicos (centros educativos y asociaciones/organismos externos) que pone en marcha una intervención pluriestructural, con distintas dinámicas de trabajo y distintas vertientes que hacen de



NONP una experiencia pionera en nuestra comunidad autónoma. Desde el curso 2008/2009 su aplicación ha sido gradual, sumando año tras año un mayor número de centros, siendo aún una propuesta abierta y voluntaria (pues aún se considera que el proyecto está en fase de pilotaje).

El colectivo objetivo del proyecto es el alumnado los distintos cursos de E.S.O de los centros públicos y concertados participantes en el proyecto. Desde 1º de la E.S.O hasta 4º de la E.S.O (incluyendo al alumnado de diversificación) se establecen unas pautas de trabajo, con unos contenidos y unas actuaciones específicas.

Metodología

La principal finalidad de esta investigación es detectar cómo los y las jóvenes que cursan E.S.O. en Asturias utilizan las nuevas estrategias de comunicación tecnológica (plataformas de socialización en red y mecanismos de mensajería personal) para relacionarse de manera afectiva con sus iguales. Además, también buscamos entender cómo esas tecnologías influyen en su concepción de relación personal, focalizando principalmente en la idea de relación de pareja, y en los nuevos modelos relacionales generados en la sociedad de la información.

En coherencia con esta investigación, y derivada de las necesidades detectadas en anteriores ediciones del proyecto, se ha propuesto una actualización de los contenidos del proyecto, siendo esta actualización el punto de partida de la investigación como tal. Atendiendo a esa finalidad explícita, en este estudio buscamos hacer una evaluación inicial que incluya una intervención por parte del equipo de investigación. Este estudio, por tanto, se articula en dos ejes que se retroalimentan.

Diseño de una actualización del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”, destinada a trabajar con diferentes técnicas contenidos relacionados con las TICs aplicadas a la educación sexual. Esa actualización será puesta en práctica en forma de intervención en el aula

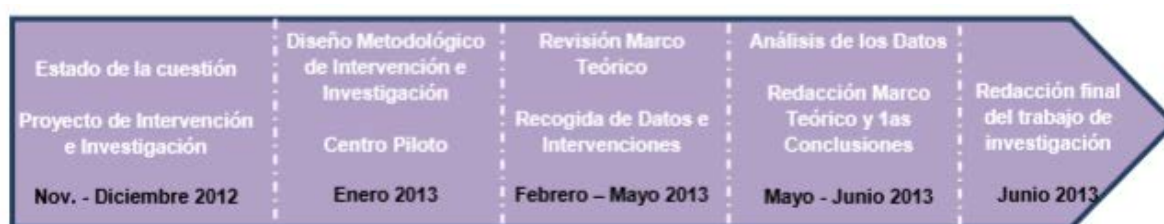
Investigación sobre la influencia de las TICs en las relaciones de los y las jóvenes a partir del trabajo de diseño de actualización y de las dinámicas de intervención en el aula.

Para conseguir los datos analizados se ha puesto en marcha una serie de estrategias que parten de la actualización de los contenidos y que deriva en la aplicación de nuevas técnicas de obtención de información dirigidas a establecer un análisis cualitativo, que es el que se ha elegido para generar conocimiento y respuestas. Este trabajo se define, por tanto, como una investigación principalmente cualitativa que busca mejorar nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Se elige el paradigma cualitativo pues pensamos que es la forma más adecuada de tratar el tema de estudio debido a su naturaleza continua y cambiante, y porque consideramos que la información que nos va a reportar es fundamental para dar una visión del proceso atendiendo a factores



plurales: desde el entorno y la influencia del espacio formal (institutos) e informal (vivencias individuales, biografías personales...) hasta la emocionalidad de los y las participantes. Se pusieron en marcha las siguientes estrategias: Observación directa, grupos focales y dinámicas de intervención de aula para debatir y trabajar conceptos relacionados con las relaciones afectivas e Internet, simulación de identidades digitales en papel y cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. La temporalización del trabajo fue marcada en función de las posibilidades de intervención y corresponde al siguiente cronograma:

Ilustración 1. Temporalización. Creación propia.



El modelo de investigación elegido se inscribe en varias corrientes de investigación: la “etnografía virtual” y la “micro-etnografía”, con distintas peculiaridades que se comentarán a lo largo de este mismo apartado. La investigación atiende a diferentes tecnologías, diferentes usos y diferentes representaciones de las mismas. Por ello, la idea de etnografía virtual se acerca a la pretensión inicial del estudio no solo por su contexto de actuación (internet), sino también por la manera en que se entiende ese contexto como generador de mensajes, interacciones y construcciones personales

En resumen, proponemos un modelo emergente con un enfoque metodológico eminentemente cualitativo, aunque utilizando técnicas que conjugan enfoques cuantitativos y cualitativos siguiendo la teoría de la triangulación de Denzinger (Callejo y Viedma, 2006:64), que opta por utilizar varios métodos en la investigación del mismo fenómeno, con la intención de equilibrar los sesgos de cada método. Creemos que es importante poner en marcha más de una estrategia de recogida de información para dar más coherencia a los datos y aportar diferentes visiones de una misma realidad.

Conclusiones

Redes sociales más utilizadas por el colectivo

Uno de los datos más relevantes de nuestra investigación y que exponemos en este apartado en forma de conclusión es que TODAS las personas que han participado en nuestro estudio tienen alguna cuenta en alguna red social. El uso que se hace de las mismas varía en función de múltiples factores, pero de los datos podemos concluir que el uso diario de las mismas está generalizado. Las redes sociales más utilizadas por los y las jóvenes son Tuenti, Twitter e Instagram, seguidas de Ask.com, una red social que no contemplábamos en el momento de iniciar el estudio y que ha



resultado especialmente relevante para el colectivo. Destacar la importancia de WhatsApp como herramienta de comunicación, y el escaso uso de Facebook.

Identidades y Narrativas Digitales

El estudio evidencia que debemos entender las narrativas como productos del juego de interacción entre identidades, en el que ambas se retroalimentan y unas dependen de las otras. Las identidades digitales y las narrativas que en ellas se despliegan son eminentemente visuales, y si bien se comparten contenidos de muchos tipos diferentes, la sensación general que se puede obtener del análisis global de las identidades generadas y verbalizadas es su tendencia a la comunicación y representación en forma de imagen. Además, esos contenidos que conforman identidades y narrativas buscan reforzar los aspectos positivos que ellos y ellas detectan en sí mismos/as, vinculando esas identidades de manera directa con la vivencia analógica. Los datos utilizados en las identidades digitales son reales y seleccionados en función de una imagen ideal que quieren proyectar hacia el mundo y, específicamente, hacia los y las demás. Por último, Las identidades digitales van supeditadas a la vivencia social y relacional, y lo que sucede en la presencia e interacción de identidades digitales repercute en la vivencia analógica.

Influencias Positivas y Negativas de las TICs en sus relaciones afectivas.

Positivas: Gracias a este tipo de medios de comunicación podemos sentir que estamos más cerca de nuestros seres queridos, y evitan que nos sintamos solos o solas. Es más sencillo mantener las relaciones de amistad y pareja a distancia, y permiten que no se dejen en “pausa” las relaciones afectivas por situaciones temporales. Con las TICs es más fácil dar el primer paso para iniciar una relación de cualquier tipo salvando las situaciones vergonzosas o las inseguridades. Además, nos acercan a otros contextos vitales.

Negativas: Es más fácil “cansarse” antes de las personas por la comunicación cotidiana y continua. Las TICs pueden ser una herramienta de control sobre la pareja, y además su uso puede derivar situaciones relacionadas con celos, inseguridad o conflictos de pareja. Además, las TICs fallan y a pesar de ello solemos fiarnos más de la tecnología que de las personas. El reto es tener la formación que nos permita ser capaz de gestionar todas esas dificultades, unidas a las de control de la propia privacidad y de la intimidad en red.

Mitos y Estereotipos detectados

Los estereotipos de género aparecen en las identidades digitales de los y las jóvenes. Así mismo, La manera en que se manejan los celos, y la idea general de pareja que se muestra en el estudio, y que determina principalmente las narrativas privadas desplegadas, está poderosamente influida por la idea del amor romántico. También tienen una capacidad expresiva a destacar los “memes” y las representaciones virales que se despliegan y divulgan a través de las redes mayoritarias.



Bibliografía

- AMEZÚA, E. (1999) Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología. Revista Española de Sexología, Nº 95-96.
- APARICI, R. (coord.) (2010) La construcción de la realidad en los medios de comunicación. UNED, Madrid.
- BERNETE, F. (2007). Comunicación y lenguaje juvenil a través de las TIC. Ministerio de Asuntos Sociales, Injuve, Madrid.
- BERNETE, F. (2010). Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", Nº 3(1), art. 4. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/689/662>.
- BUCKINGHAM, D. BRAGG, S. (2003) Young people media and personal relationships. Institute of education. London.
- CALLEJO, J. & VIEDMA, A. (2006) Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención. Mc Graw Hill, Madrid.
- CASTELLS, M. (2001) La era de la información. Alianza Editorial, Madrid
- DAWKINS, R. (2000) El gen egoísta. Salvat Editores, Barcelona.
- HINE, C. (2004) Etnografía virtual. Editorial UOC, Barcelona.
- HUNTINGTON, S. (2004) Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster, USA.
- LEVI-STRAUS, C. (1981) Las estructuras elementales del parentesco. Paidós, Barcelona.
- LOWENTHAL, P. & DUNLAP, J. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. The Internet and Higher Education. Nº 13(1-2), pp. 70-72.
- MURRAY, J. (1999) Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio. Paidós, Barcelona.



La artificialidad-naturalidad de las relaciones a través de las TIC según un grupo de jóvenes

Young people's views on the artificiality-naturalness of personal relationships using ICTs

García Gómez, Teresa. *Universidad de Almería*

* Datos de contacto: +34 950-015966 | tgarcia@ual.es

Bustos Jiménez, Antonio. *Centro del Profesorado de Granada*.

* Datos de contacto: +34 671536220 | abustosj@gmail.com

Resumen

En el trabajo se presentarán los resultados del desarrollo y análisis de un grupo de discusión realizado con jóvenes sobre las relaciones que se establecen en la actualidad entre ciudadanos y tecnologías. Los protagonistas de la dinámica fueron tres alumnas y cuatro alumnos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en diferentes centros urbanos de barrios periféricos con estatus socioeconómico bajo (criterios de homogeneidad). Para su selección, se atendió también a su capital político, uso de las TIC, rendimiento académico y género (criterios de heterogeneidad), desglosando el grupo en mitades de participantes con el valor alto o bajo para cada uno de estos criterios. El discurso del grupo establece una oposición entre relación natural y relación artificial, valorando negativamente la comunicación a través de las TIC, por considerar que las relaciones que se establecen a través de éstas no son comunicativas. Esta oposición le lleva a establecer otras confrontaciones entre el ellos (dependencia-enganche del móvil) y el nosotros (no dependencia-enganche del móvil); así como el uso responsable –positivo- e irresponsable –negativo- de las TIC. Estos asuntos son los que abordaremos en el desarrollo de la comunicación junto con los elementos y posiciones discursivas que nos permitirá analizar la posiciones sociales del grupo.

Palabras clave: *ciudadanía, tecnología, educación, juventud.*

Resumen en inglés

This paper will present the findings obtained from the development and analysis of a focus group comprised of young people discussing the relationships that are currently established between citizens and technologies. Participants in the discussion group were three female and four male students, from low socioeconomic backgrounds, enrolled in the fourth year of Compulsory Secondary Education at different suburban schools (criteria for homogeneity). During participant selection, political capital, ICT use, academic achievement, and gender were also taken into consideration (criteria for heterogeneity). The group was divided into two, each half comprising participants with a high or low score for each of the criteria. The group discourse established a



contradiction between natural relationship and artificial relationship, valuing communication through ICTs negatively because the relationships established by this means are not considered communicative. This contradiction led to further confrontations such as “them” (cell phone dependence-addiction) and “us” (no cell phone dependence-addiction), and responsible use – positive— and irresponsible use –negative— of ICTs. These issues, along with the discursive elements and positions, were dealt with in the development of this paper, thus enabling us to analyze the group's social positions.

Palabras clave en inglés: *citizenship, technology, education, youth.*

Introducción

En este trabajo se presenta parte de los resultados del análisis de un grupo de discusión desarrollado con jóvenes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Está extraído de una de las etapas de desarrollo de la investigación “La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones” (EDU2010-18585 - subprograma EDUC, Ministerio de Ciencia e Innovación), llevada a cabo por el grupo de investigación ICUFOP-HUM0267 durante tres años.

La aportación de dicha investigación profundiza en el sentido que otorgan los jóvenes a las cuestiones y problemáticas individuales y colectivas, a la comprensión de cómo las afrontan en los escenarios virtuales y presenciales. Se trata de un estudio relacionado con las vivencias de la ciudadanía (Burke, 2007), en este caso relativo a las experiencias de estudiantes en cuanto a relaciones y convivencia en lo público y lo privado (Thomson, 2007).

Basado en el escenario emergente que suponen las prácticas virtuales, el grupo de discusión abordó diferentes interpretaciones sobre los usos de las redes sociales y las TIC. La importancia que para ello adquieren los dispositivos móviles en la actualidad es uno de los aspectos a los que los participantes concedieron más relevancia, articulando diferentes interpretaciones sobre relaciones intra-inter, comportamientos y convivencia en el mundo presencial y el virtual, o distancia-cercanía entre los escenarios escolares y los medios tecnológicos. Otra polaridad en el uso de los teléfonos móviles que apareció en el discurso fue la naturalidad-artificialidad de las relaciones. Los participantes evocaron identidades, patrones de comportamiento, afinidades, distanciamientos y significados que ayudaron a comprender su lenguaje y sus vivencias.

Marco teórico

El uso de las redes sociales entre jóvenes durante los últimos años ha puesto de relieve nuevas formas de comunicación. Recientes estudios muestran el papel que los jóvenes atribuyen, por ejemplo, al WhatsApp. En alguno de estos trabajos se puede comprobar el fuerte sentido posesivo que ejercen



sobre los dispositivos móviles de comunicación y sus aplicaciones de intercambio; no pueden vivir sin ellos (Bensmiller, 2005; Fernández, 2013).

Encontramos que estos usos contribuyen a generar diferentes formas de socialización a través de un sistema tecnológico que implica relaciones con otros sujetos, pudiendo transmitir cambios de diferentes órdenes de la personalidad o incluso hábitos de consumo y modas. Por ejemplo, en cuanto a su influencia a los estados afectivos y emocionales de las personas, el simple hecho de la llegada de un "whatsapp" puede implicar una emoción en los relatos cotidianos. Considerar las emociones como un producto de consumo se trata de un aspecto que ha tenido bastante éxito y se reconoce en las investigaciones de la última década (Belli e Íñiguez, 2008; Belli, 2010a y 2010b). En este sentido, se puede admitir que las emociones se acomodan y adaptan a las nuevas condiciones en las que se incorpora el móvil de manera que se producen otras sensaciones que los jóvenes experimentan a través de las redes sociales.

Otras aportaciones con jóvenes, como la de Estébanez y Vázquez (2013), inciden en la idea de que la conexión a la Red está integrada en los diferentes ámbitos de sus vidas. En estos casos se puede dar la división respecto al uso limitado de conexión en la institución escolar. En el espacio de uso restringido a las TIC, el nosotros se convierte en el ellos (aspecto que es analizado en el trabajo que aquí se presenta).

Por otro lado, durante los últimos años es frecuente la diferenciación entre los usos para la vida privada (cotilleos, difusión de eventos o información...), pero hablando poco de otras cuestiones relacionadas posibles tensiones del estudio, o con los afectos y encuentros/desencuentros con las familias (Winocur, 2011 y 2012). En el otro extremo, se encuentra quien sí comparte más este tipo de cuestiones. Así, los sujetos se posicionan ante un escenario de posibilidades cuando se comparten redes sociales y diferentes entornos de comunicación. Las prácticas y las representaciones de los jóvenes pueden transformarse a través de un desdoblamiento de su naturaleza en una "intimidad pública", como define Arfuch (2002) y otra "privada", donde los mismos actos pueden ser objeto y expresión de ambos tipos de intimidad, en ocasiones mantenerse cuidadosamente separadas y en otras confundirse. Los espacios privados de uso de redes sociales (hogar, por ejemplo), se pueden convertir, por ejemplo, en espacios "públicos" cuando se chatea o intercambia información en tiempo real.

Otros autores como Silverstone (2012), señalan también que la comunicación a través de las redes es un espacio moral, un ámbito de hospitalidad, responsabilidad, obligaciones y juicios. En este sentido, las conductas inapropiadas en la Red, o relacionadas con el consumo (Santoni, 2011), pueden aparecer como consecuencia de un mal uso. Esto provoca la necesidad de prestar atención a cuestiones como la justicia en los medios, la formación mediática y la regulación de los medios.



Objeto de estudio

El estudio en el que se enmarcaba el grupo de discusión que aquí presentamos tenía como objetivo principal: identificar, caracterizar y analizar las experiencias relacionadas con la ciudadanía que desarrolla el alumnado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en los escenarios escolares y virtuales. En el desarrollo de campo que se llevó a cabo en la investigación se atendió a diferentes objetivos específicos para los que se desplegaron estrategias y metodologías de indagación etnográfica, como análisis bibliográfico, estudios de caso y grupos de discusión. En este sentido, a través de los grupos discusión, de su aplicación e interpretación, se pretendió dar respuesta a lo que la investigación establecía en uno de sus objetivos: identificar las diferencias en la experiencia sobre los asuntos cívicos que se producen entre alumnos y alumnas con desiguales estatus relacionados con: la edad, el género, la cultura, la clase social y la etnia; así como en los subescenarios concretos escolares (aulas, espacios de recreo, consejo escolar), o virtuales (internet en el hogar, ciber, redes sociales utilizadas, messenger...).

Metodología

Para la realización del grupo de discusión se siguieron las recomendaciones de Ibáñez (1979), Martín Criado (1997) y Montañés (2010). De este modo, se estableció que el grupo debía cumplir una serie de condiciones:

- a) Que no existiera con anterioridad y que el tema no fuese conocido de antemano por los participantes.
- b) Que el preceptor adoptase una actitud no directiva.
- c) Que no se dieran grandes diferencias jerárquicas entre los integrantes.
- d) Que la censura estructural no fuera excesiva.
- e) Que la situación fuese relativamente excepcional para los participantes: desconocimiento previo de los participantes y preceptor; presencia del magnetófono; y lo fundamental era llegar a la verdad, dialogar para llegar a un acuerdo sobre el estado de las cosas.
- f) Que los participantes se implicaran en la situación.

Para la composición de los componentes del grupo se atendió a los diferentes escenarios geográficos en los que se ubicaban sus centros educativos, sexo, trayectoria escolar, nivel de uso de las TIC y clase social. La selección de participantes se realizó en ocho centros educativos que atendían a la etapa educativa de Secundaria. Se estableció que cuatro procedieran de Institutos de Educación Secundaria y cuatro de Centros Docentes Privados (finalmente participó un total de siete). Los centros estaban situados en zonas periféricas de una capital de provincia, y, concretamente, seis, eran centros ubicados en zona deprimida socioeconómica y culturalmente. Como criterios de homogeneidad se consideró el curso, la clase social y el contexto geográfico. Como criterios de heterogeneidad se estableció el sexo, el capital político y el rendimiento académico.



Resultados

Un asunto que aborda el grupo de discusión es la diferenciación respecto al uso que se hace del móvil, de las redes sociales, lo que le lleva a establecer una oposición entre ellos-nosotros, conformando cada colectivo el uso homogéneo que hacen de las TIC, en tanto que el nosotros viene dado por un bajo uso de las mismas y el ellos por un alto uso, que supone dependencia-enganche. Pero dicha oposición cobra sentido, no solo por el tiempo (los chicos del grupo invierten menos tiempo en Internet que las chicas¹), sino fundamentalmente por lo que éste implica de cara a la comunicación, ya que los participantes entienden que ésta se produce no a través de los medios virtuales, sino de forma presencial, directa, valorando negativamente la que se produce a través del móvil, las redes sociales.

Esta continua confrontación entre ellos-nosotros está en relación con la responsabilidad y la seriedad, valores que ponen en práctica como participantes en asociaciones, ONG o representante de alumnado como delegado de curso; y es una defensa o reivindicación que denuncia el discurso social hegemónico: la irresponsabilidad de la juventud, el desinterés y falta de compromiso de ésta, es decir de una juventud despreocupada.

En relación a esta confrontación el grupo establece otra oposición: relación natural-relación artificial. La oposición entre ellos-nosotros significa en términos relaciones: relaciones artificiales – relaciones naturales. La artificialidad viene dada cuando la comunicación se produce a través de un medio (móvil). El valor de la comunicación no está ni en el tiempo de duración ni en el contenido de la misma. La relación a través del móvil es desvalorizada por el grupo porque no la considera comunicativa.

La naturalidad es la relación de tú a tú. Abbas expone inicialmente de forma clara su posición, compartida por el resto de sujetos y mantenida en el transcurso del discurso, como hemos indicado.

Por tanto, para los chicos del grupo la relación es comunicación sin mediación de instrumentos informáticos, por lo que el móvil es innecesario para comunicarse. Al mismo tiempo, está la idea de ‘si tienes amistades naturales no necesitas amistades artificiales’ (contactos en el móvil, agregados en las redes, conocidos...).

El grupo valora, como hemos indicado, las relaciones naturales, y en esta valoración entienden el ser “menos abierto” ligado a lo natural y a la sinceridad; mientras que el ser “más abierto” es atreverse a decir algo que no se diría en directo a la persona. Este decir aparece especialmente en un tipo concreto de relación: ligar.

La comunicación a través de las TIC solo es calificada de natural cuando hay semejanza (oralidad, gestualidad y tiempos previstos –acordados, definidos por ambas partes) a las relaciones “directas”,

¹ Ellos de dos a tres horas, ellas más de cuatro horas.



que solo proporciona algunos programas (Skype), y cuando hay una razón justificada, es decir, cuando las condiciones no propician la presencialidad, por tanto, y al mismo tiempo, una comunicación natural no pasa por la escritura.

La artificialidad, para el grupo, tiene unas ventajas, produce unos beneficios: ser “más abiertos”, puedes engañar, no comprometerte/no responsabilizarte/no asumir lo dicho...

Esta confrontación, relación artificial–relación natural, es defendida y caracterizada discursivamente por el grupo de la siguiente forma:

Tabla 1: Relación artificial-natural a través del móvil

Artificial	Natural
+ abierto	- abierto
+ conflictivo	- conflictivo
+ engaños	- engaños
+ “falsos amigos”/+ “falsos conocidos”	+ verdaderos amigos
+ Proximidad (cercanía)	- Proximidad (cercanía)
- oralidad / - gestualidad	+ oralidad / + gestualidad
- seriedad	+ seriedad
+ tiempos imprevistos	- tiempos imprevistos

La defensa de este tipo de relación lo vincula a la posición que mantienen los padres y las madres, quienes defienden lo natural. Esta preferencia por las relaciones naturales está en relación directa con la formación del gusto (preferencias, ideas, acciones) (Bourdieu, 2012), que tiene una correlación con las diferencias sociales, y el discurso del grupo se corresponde con los gustos populares, vinculados a la necesidad, a una “estética pragmática y funcionalista” (Bourdieu, 2012: 446). De ahí que para el grupo sea innecesario el uso del móvil en la comunicación, no tiene una función utilitarista.

La distinción entre relación de comunicación –natural- y relación de artificialidad que establece el grupo con bastante claridad, es iniciada por Abbas, quien domina el espacio discursivo y quien es secundado. Dicha claridad la podemos observar en el transcurso de la discusión del grupo en distintos elementos discursivos. Entre ellos podemos destacar:

1º- El respeto, un discurso caracterizado por incorporar las opiniones de otros para introducir la suya, en ocasiones contraria a la que se ha dicho, y evitar así el conflicto en el grupo.

Da un lugar adecuado a otras intervenciones, no las obvia, no las contradice frontalmente, las reconoce como posibles. Su discurso es inclusivo, de hecho invita en distintos momentos a las chicas del grupo a que hablen ante su silencio, sobre este aspecto volveremos más adelante, ya que el silencio de las chicas es tratado como otro asunto discursivo.

2º- La formalidad en la manera de expresarse, el uso de oraciones condicionales, distinguiéndose el discurso de Abbas de los demás por la complejidad del mismo.



Esta formalidad también aparece cuando recurre a información exterior al grupo, a datos objetivos, por ejemplo: "... un 100% de la gente..." Estos elementos constituyen argumentos de autoridad que dan seriedad y credibilidad a su discurso. Un discurso propio de personas adultas, un discurso que denota estar informado, el discurso característico de lo telediarios, periódicos, el discurso de ONGs, asimilado como participante en una de ellas.

Esta elaboración formal del lenguaje corresponde con el código sociolingüístico que Bernstein denominó elaborado (significados universales, independientes del contexto, hechos explícitos en el lenguaje). Es una huella visible de su pertenencia a la clase media, su herencia social del capital cultural que ha sido incorporado, que se ha convertido en habitus, determinado por su primera adquisición en un contexto familiar cuya profesión del padre –cocinero- implica un saber pragmático, ordenado, metódico; y posteriormente ampliado, y dejando su huella también, con su participación en una ONG, como ya hemos indicado, visible en su forma de hablar (datos porcentuales, consideración por otras hablas, etc).

3º- El peso de la argumentación, y también la claridad de la misma. Así como aludir a la experiencia, otro elemento de autoridad, hace más fuerte el discurso de Abbas.

Se confronta opinión y experiencia, ésta es la que produce un mayor conocimiento. Su discurso refleja la idea "la experiencia la madre de la ciencia".

4º- La fuerza de la reflexión, del pensamiento, apelando e invitando a ésta, también es una forma de dar seriedad a sus argumentaciones, reflejar el peso de las mismas.

Estos son elementos discursivos que permiten dirigir el grupo e introducir un saber que si no se tiene, difícilmente se puede "jugar" discursivamente. Esto podría indicarnos que es la situación de las chicas. Sin embargo creemos que ésta se explica mayormente por las relaciones de poder, cuestión que abordaremos más adelante.

Un segundo asunto abordado por el grupo se refiere a la confrontación respecto al uso responsable- uso no responsable del móvil, aunque aparece en primer lugar referido a la comunicación por medio concreto, Skype, refiriéndose a un uso justificado–no justificado de las TIC, en relación a la comunicación natural–comunicación artificial. Diferenciando, por tanto, un uso responsable, que estaría justificado, y otro no responsable, no justificado.

Tabla 2: Uso responsable-irresponsable del móvil

Uso responsable	Natural
+Relación natural + Ellos Razones justificadas: relaciones familiares Distancia - tiempo de uso (- consumismo de tiempo) / tiempo moderado	Relación artificial - Los Otros Razones no justificadas: pasar el tiempo Cercanía + tiempo de uso (+ consumismo de tiempo) / enganchado



Uso responsable	Natural
uso profesional uso concreto/específico alta gama = necesidad + razones escolares/ culturales (información, música...) Nuevos aprendizajes, competencias + conocimiento + implicación en los estudios equilibrio el móvil en tu vida	uso común uso continuo alta gama = consumismo - razones escolares/ culturales (holgazanear: hablar, twitear...) Desaprendizajes (abandonos) - conocimiento - implicación en los estudios desequilibrio tu vida es el móvil

Por tanto, el grupo considera un uso positivo y otro negativo. Mantiene una posición moral respecto a lo bueno y a lo malo, a lo adecuado y a lo inadecuado, muy elaborada, más propia de personas de mayor edad que de adolescentes. Considera que lo adecuado es el equilibrio y, una vez más con la elocuente madurez de los participantes del grupo, se cuestionan quién marca dicho equilibrio, apareciendo de nuevo la responsabilidad y el autocontrol de ellos, y el ejercicio de su autonomía. Posiciones que dan cuenta de su participación en ONGs y como representante del alumnado (delegado). Sin embargo, el discurso moral referido a esta cuestión no es aceptado, en principio y casi al final de la situación discursiva, por uno de los participantes apareciendo más una posición ética.

La responsabilidad también tiene un sentido de compromiso con los otros, apareciendo el papel –que se atribuyen- como agentes activos para el cambio de un uso no responsable (estar enganchado) a otro responsable (equilibrio).

El discurso denota la influencia del medio urbano, en la consideración del tiempo como un bien escaso, lo que implica la existencia de bienes, como señala Baudrillard (2009), que han pasado a la condición de mercancía y su distribución social es desigual, convirtiéndose en signos distintivos y de privilegio de clase.

Entre los elementos discursivos nuevamente encontramos el respeto del líder del grupo, al incorporar las opiniones de los otros participantes, haciendo la distinción de que él está hablando de otra cosa, para controlar que su discurso no pierda fuerza, peso. Al mismo tiempo, además de apoyar otros discursos, los amplía con el suyo propio, recurriendo a datos externos y realizando comparaciones para apoyar su argumentación. Otro elemento es apelar a la evidencia, invitando a pensar, a reflexionar.

Ante el desacuerdo, el líder discursivo recurre tanto a sucesos concretos, apoyándose en informaciones externas al grupo para mantener su fuerza discursiva en su posición, como al discurso institucional familiar, los que dirían los padres y las madres:

Si hacemos algo sin pensar... (p. 40)

Antes de hacer algo, hay que reflexionar lo bueno y lo malo que tiene esa cosa. (p. 40)

Nadie sabe lo que va a pasar de aquí a mañana. (p. 41)



El lenguaje de Pedro, más informal, propio de una conversación entre iguales y que podemos encontrar en los adolescentes, choca con el lenguaje formal de Abbas, y también en la línea de Pedro, es el lenguaje de Juande. Una posible explicación a este uso del lenguaje puede estar en la idea de Abbas que la situación del grupo es una entrevista (p. 24), hecho que aparece cuando éste hace una invitación a las niñas para que den su opinión, para que hablen, dado el silencio de éstas, y éste puede estar influenciado por la ausencia de interpelación directa por parte de la moderadora, si las chicas han entendido igual que Abbas, que estaban en una entrevista.

Conclusiones

Podemos decir que el discurso del grupo tiene una fuerte presencia de la institución familiar, tiene el discurso de ésta integrado. No hay diferencia en la edad social, ya que es idéntica la posición social de los más jóvenes y mayores biológicamente. Es un discurso que coincide también con prácticas propias de organizaciones sociales o representantes de colectivos, así como prácticas discursivas del patriarcado en espacios públicos.

Al mismo tiempo, los asuntos tratados en el grupo, grosso modo, son los asuntos que actualmente se están discutiendo: tipos de relaciones, calidad de las mismas, características de éstas, ventajas y desventajas; coincidiendo en su mayor parte con el discurso hegemónico.

Bibliografía

- ARFUCH, L. (2002): El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires: FCE.
- BAUDRILLARD, J. (2009). La sociedad de consumo. Madrid: Siglo XXI.
- BELLI, S. (2010a). La Performance emocional de la ubicuidad. ¿Dónde estoy cuando hablo por teléfono? Revista Universidad EACIT. Vol.46. No.160, pp.22-35.
- BELLI, S. (2010b). Emociones y Lenguaje. Athenea Digital - núm. 17: 307-312.
- BELLI, S. E IÑIGUEZ, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: Una revisión y discusión de la situación actual. Psico, 39 (2), 139-151.
- BENSMILLER, K. (2005): Truly, Madly, Deeply Engaged: Global Youth, Media and Technology. Santa Monica, California, Yahoo!, OMD & Summit Series.
- BERNSTEIN, B. (1990). "Códigos". En Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure, pp.47-66.
- BOURDIEU, P. (2000). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social". En Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Deseleé de Brouwer, pp. 131-164.
- BOURDIEU, P. (2012). La distinción. Madrid: Taurus.
- BURKE, C. (2007). The View of the Child: Releasing "visual voices" in the design of learning environments. Discourse: studies in the cultural politics of education, 28, 3, 359-372.



- ESTÉBANEZ, I. Y VÁZQUEZ, N. (2013): La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- FERNÁNDEZ, E. (2013). Yo no puedo vivir sin WhatsApp: una investigación etnográfica. Cuadernos de pedagogía, Nº 440.
- IBÁÑEZ, J. (1979). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. Revista Española de investigaciones sociológicas, 70, 81-112.
- MONTAÑÉS, M. (2010). El grupo de discusión. Cuadernos (Cimas). Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.
- SANTONI, M. (2009). "Ecosistema urbano - Psicología: interacciones espacio-subjetividad", Revista Multequina, Núm. 18. Mendoza,. Consultado en línea: http://www.cricyt.edu.ar/multequina/indice/pdf/18/8_9.pdf.
- SILVERSTONE, R. (2012). La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios. Madrid: Amorrortu Editores.
- THOMSON, P. (2007). Making it real: engaging students in active citizenship projects. En D. Thiessen and A. Cooksather (eds.), International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School, 775-804. Springer.
- WINOCUR, R. (2011). El lugar de la intimidad en la práctica de la sociabilidad de los jóvenes. Matrices, Año 5, num. 1, dic.
- WINOCUR, R. (2012). Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. Revista TELOS, Junio, Cuadernos de Comunicación e Innovación - www.telos.es



Preescolares y videojuegos: caracterización de uso, mediación parental y postura de las educadoras frente a su integración en aula con fines educativos. Estudio de casos en Concepción y Hualpén (Chile)

Preschool and videogames: characterization of use, parental mediation and educators stances against integration in the for educational purposes.

Studies in Concepción and Hualpén (Chile)

Domínguez Águila, Lucía*. Facultad de Educación, Universidad de Concepción (Chile); Elgueta Ruiz, Álvaro Patricio. Departamento de Ciencia y Tecnología, Universidad de Cabo Verde (Cabo Verde).

* Datos de contacto: +56 41- 220 44 50 | ldomingu@udec.cl; alvaro.ruiz@docente.unicv.edu.cv

Resumen

Este artículo examina la relación que 48 preescolares, de entre 5 y 6 años, de seis jardines infantiles de Concepción y Hualpén (Chile), establecen con los videojuegos. Explora, así mismo, la mediación parental respecto de los videojuegos usados y el sentir de las educadoras de aquellos centros, en relación a las posibilidades educativas de estos dispositivos al interior de la escuela. Se trata de una investigación cualitativa y cuantitativa realizada través de entrevistas semi-estructuradas en profundidad a niños/as y educadoras, más encuestas aplicadas a los padres. Los resultados indican que independientemente del sexo, el videojuego favorito de los preescolares es Mario Bros. En cuanto a los padres, todos realizan alguna forma de mediación parental, aunque esta no se ajusta exclusivamente a un solo tipo. Por último, respecto a las educadoras, el 60% no es favorable a la incorporación en aula de los videojuegos con fines educativos.

Palabras clave: *Videojuegos, niños(as) preescolares, educación.*

Resumen en inglés

The research examines the relationship 48 preschoolers between 5 and 6 years of six schools of different types of (particular, concerted and public) dependence of Concepción and Talcahuano (Chile) established video games. Also explores parental mediation against video games using their children and feel of the educators in relation to the educational possibilities of these devices into the school. This is a qualitative and quantitative research conducted through interviews with fathers and children and educators. As one of the results, it is observed that independent of gender and type of dependence school, the preschool favorite video game is Mario Bros. Regarding parental mediation all parents engaged in some form of mediation, however it does not fit exclusively to one type. Finally, regarding the educators, 60% is not favorable to the incorporation of video games in the classroom for educational purposes.

Key Words: *Video games, children preschool, parental mediation, education.*



Introducción

Los videojuegos son una de las principales formas de entretenimiento entre los menores del siglo XXI.

Cada día es más evidente su importancia dentro de la industria del entretenimiento y su destacado papel respecto de los millonarios ingresos que representan.

Según publica el diario La Tercera así lo muestran las cifras: “Según la consultora Gartner, a nivel global la industria generó US\$ 79 mil millones en 2012 y US\$ 93 mil en 2013. Para 2015 se espera que esta cifra alcance US\$ 111 mil millones, considerando los mercados de las consolas domésticas, portátiles, juegos móviles y el PC. Chile tampoco está alejado del crecimiento explosivo: cifras de la consultora GfK Retail and Technology Chile indican que este mercado ya mueve más de US\$ 130 millones al año” (Cfr. Díaz, 2014).

Sin embargo, frente a sus poderosos atractivos económicos, en términos sociales y educativos, aún se discute su efecto o impacto en la psicología y la conducta de las personas, con fervientes defensores que atribuyen elementos positivos en cuanto a la memoria, los reflejos y la ubicación espacial, entre otros beneficios (Alfageme y Sánchez, 2002; entre otros) y críticos acérrimos que argumentan lo contrario, que estimulan hacia la violencia, que atenta contra la creatividad, etc. (Anderson 2004; Gentile et al, 2004 , etc.).

En razón de lo anterior, el presente artículo pretende: 1) estudiar la relación de preescolares de Concepción y Hualpén (Chile) con los videojuegos; 2) caracterizar el tipo de mediación parental en el acceso y uso de los menores a estos dispositivos; y 3) investigar el grado de conocimiento y receptividad de las educadoras de estos menores frente al uso del videojuego en el aula con fines educativos.

Marco teórico y objeto de estudio

A juicio de Pindado (2005), el gusto de los menores por este tipo de pasatiempo se explica por su carácter lúdico, junto a su alto valor en estimulación auditiva, kinestésica y visual, constituyéndose como una experiencia altamente atractiva y motivadora para los jugadores. Para García, (2005) desde el punto de vista de su producción, hoy en día los videojuegos están muy bien realizados, los diseños y la gráfica son de altísima calidad, sus guiones son de gran originalidad. Por otra parte, todos los videojuegos están basados en una clara y explícita, aunque extremadamente bien afinada, estructura clásica de refuerzos y castigos. Esto lleva a que el jugador sea capaz de recibir refuerzos de una forma coherente, estructurada y controlada. Por ello, el uso de videojuegos está unido de forma inequívoca a sentimientos de bienestar, control y otros pensamientos y emociones positivas. (Cfr. González Tardón en VVAA, 2010, p. 77).

Mediación parental para televisión y videojuegos

Si bien la mediación parental ha sido estudiada principalmente desde el punto de vista de su relación con la televisión, es posible extrapolar dichas categorizaciones a su relación con los videojuegos.



Sobre esta base, se presentan brevemente algunas de las principales posturas en cuanto al papel específico de los padres en el proceso de mediación.

Abelman y Petty (1989) identifican tres tipos de mediación parental hacia la televisión, también válida para los videojuegos: 1) mediación restrictiva: que consiste en el establecimiento de normas, las cuales permiten a los padres controlar la televisión (o los videojuegos) en términos de tiempo y programas; 2) mediación evaluativa: ocurre cuando los padres discuten y critican los programas (o contenidos de los videojuegos) con sus hijos; y 3) mediación desfocalizada: incluye ver el programa con el niño (o usar el videojuego conjuntamente) sin mayor justificación y sin hacer comentarios evaluativos de lo que ve (o juega).

Dorr y Rabin (1995) consideran que las reacciones de los padres ante los medios audiovisuales (o en este caso los videojuegos) responden a tres repertorios básicos: a) establecimiento de reglas prohibiendo contenidos (o determinado tipo de videojuegos), b) establecimiento de reglas en relación con el tiempo que se dedica a ver televisión (o videojuegos), y c) establecimiento de prerequisites o condiciones para ver televisión (o usar videojuegos).

Videojuegos y Educación

Alonqueo y Rehbein, (2008), entre otros, coinciden en señalar que los videojuegos ayudan al desarrollo de varias habilidades que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Casey (1992) expresa que las posibilidades educativas de los videojuegos están dadas por tres características: uno, el niño no es solo un espectador sino que interactúa y se transforma en el actor principal del juego; dos, consigue la atención absoluta del jugador; y tres, tiene un refuerzo positivo a la acción ejecutada en forma inmediata (Cfr. Rojas, 2008).

En definitiva, consistentemente se ha comprobado la potencialidad instructiva de los videojuegos, así como su posible uso como herramienta didáctica, ya que además de aportar un componente lúdico, desarrollan de forma importante habilidades cognitivo-espaciales que proporcionan significativos recursos aprovechables en ciertos programas educativos (Mendiz et al, 2005).

Para Kenny y McDaniel (2011) la adopción exitosa de cualquier intervención en el aula por parte del profesorado, en gran parte, está directamente relacionada con sus opiniones, ideas y expectativas acerca de lo que es posible, viable y útil.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria que busca contribuir con nuevos conocimientos sobre los videojuegos y el entorno educativo a partir de datos aportados por niños, padres y educadores. De acuerdo a su profundidad es un estudio descriptivo-explicativo.

Población

La población son párvulos de ambos sexos de entre 5 y 6 años, el padre y/o la madre del menor así como las educadoras que los atienden, pertenecientes a establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y privados de las comunas de Concepción y Hualpén (Chile).



Selección de la muestra

Se utilizó una muestra no probabilística por cuotas, cuya elección supuso un procedimiento de selección informal que requiere de una cuidadosa y controlada elección de sujetos que cumplan con determinadas condiciones que los hagan elegibles. A saber: a) ser párvulos entre 5 y 6 años de edad que asisten al segundo nivel de transición de establecimientos municipales, particulares subvencionados y privados de Concepción y Hualpén; b) que los padres acepten que su hijo/a participe del estudio; c) que los padres y las educadoras acepten participar del estudio.

Muestra

De establecimientos de Concepción y Hualpén se eligió a dos de cada dependencia administrativa (privada, subvencionada o concertada y municipal o pública), conformando un total de 6 establecimientos. La selección fue intencionada, dado que se eligieron los establecimientos cuyos directores aceptaron participar de la investigación. Del kínder se seleccionaron 4 niños y 4 niñas, quedando constituida una muestra final de 48 niños/as. En lo que respecta a las educadoras, participaron del estudio 10 de ellas, es decir, el 100% de las parvularias.

Instrumentos

Para la recolección de la información utilizamos los siguientes instrumentos, todos ellos validados por juicio de expertos:

- a) Para los niños/as: una entrevista semi estructurada de 14 preguntas que consideran antecedentes sobre el acceso, preferencia, modalidad, soporte, etc., en relación a los videojuegos.
- b) Para los padres: se usó una encuesta de 7 preguntas para determinar el tipo de mediación parental.
- c) Para las educadoras: se aplicó una entrevista de 4 preguntas abiertas que abarcan el conocimiento y valoración de los videojuegos por parte de ellas y el uso e integración de este medio en el aula.

Resultados

Se presentan según el público al cual se aplicaron los distintos instrumentos y de acuerdo a cada una de las preguntas consideradas en la entrevista.

a) Entrevistas a niños:

1) ¿Juegas con videojuegos?

Los resultados muestran que todos los niños(as) encuestados usan videojuegos.

2) ¿Cómo aprendiste a jugar: te enseñaron o aprendiste mirando?

Al 60% de los niños le enseñaron a jugar; mientras el 40% restante aprendió mirando. Los niños de establecimientos municipales fueron mayoritariamente enseñados; mientras los de centros educativos particulares y subvencionados aprendieron mayoritariamente mirando, existiendo una correlación positiva entre la forma como aprendieron a jugar y el tipo de establecimiento del que provienen. El 35% de los niños aprendió a jugar a través de un hermano (ya sea mirándolo o bien que éste le enseñara).



3) ¿Qué videojuegos utilizas?

Los videojuegos que con más frecuencia juegan son: Mario Kart, Ben 10, Naruto y Carreras de Autos, que concentran el 98% de las preferencias. En un porcentaje muy bajo también mencionan Barbie, Batman y Fútbol, con un 2%. Estos videojuegos están relacionados con la forma cómo aprenden a jugar -ya sea mirando o instruidos ($\text{valor-p}=0.049 < 0.05$) pero no con quien les enseña a jugar.

4) ¿Cuál es el que más te gusta?

El videojuego más popular entre los niños participantes del estudio es Mario Bros con un 90% de las preferencias, seguido por Mario Kart, Ben 10, Naruto y Carreras de Autos. Es -además- el juego preferido de las niñas, duplicando a la cantidad de niños que escogieron este videojuego como su preferido ($\text{valor-p}=0.017$ del test Chi cuadrado).

5) ¿Sueles jugar sólo o lo haces acompañado?

El 81% de los menores indicó que a veces juega acompañado y a veces sólo; mientras el 15% siempre juega acompañado y el 4% siempre juega solo.

6) ¿Cuándo estas acompañado, con quién juegas videojuegos?

Se comprobó que hay una relación entre el género de los menores y si estos juegan solos o acompañados; así las niñas nunca juegan solas. En cuanto a los niños, el 34% indicó que lo hacen exclusivamente con su hermano/a (cifra que prácticamente coincide con la pregunta 2 referida a con quién aprendió a jugar; seguido a su vez del 14% que dijo que juega con Otros (primos, tíos o abuelos), el 10% que juega con su mamá; el 6% con su papá, otro 6% con un amigo, y el resto - 30% -juega con padres, hermanos y amigos. Existe una fuerte relación entre la persona con quien juegan videojuegos y de quien aprenden a jugar.

7) ¿Dónde juegas?

El 77% de los niños señala jugar en su casa, el 10% en su casa y en la de un amigo; otro 10% lo hace en casa de algún familiar y el 3% restante juega exclusivamente en casa de un amigo.

8) Cuando juegas en tu casa ¿en qué lugar lo haces?

Del total de niños que juega en casa, el 62% indicó que lo hace en su habitación; mientras un 19% juega en el salón.

9) ¿En qué tipo de aparato pones el videojuego: computador, celular, o consola?

El 47% de los niños(as) entrevistados juega en el computador, siendo las niñas quienes más utilizan este soporte (30%), el 39% usa consola (mayoritariamente niños 25%) - ocupando PlayStation 2, Nintendo y Nintendo Wii; y el 14% restante lo hace desde algún celular.

10) ¿Con qué frecuencia juegas con videojuegos?

El 35% de los menores dijo jugar 3 ó más veces a la semana; el 23% dos veces a la semana, otro 23% señala que juega sólo los fines de semana; mientras el 19% restante afirma jugar -exclusivamente- una vez a la semana.

11) ¿Te dejan jugar con cualquier videojuego o solo con los permitidos por tus padres?



El 52% afirma que juega con cualquier videojuego, independiente del género y dependencia del establecimiento del que provenga el menor; mientras el 48% indicó que sólo utiliza los videojuegos que sus padres le permiten, lo cual también es independiente del género y dependencia del establecimiento.

12) El videojuego ¿te lo compran, te lo regalan o te lo prestan?

El 44% de los niños señala que sus padres se lo compran; al 29% se lo regalan, al 21% se lo prestan y tan sólo el 6% afirma que lo descarga de Internet, independientemente del género y del tipo de establecimiento al que asisten.

13) ¿Cuál es el personaje de videojuegos que más te gusta?

Un 69% de los menores indicó “que le gustan aquellos que realizan acciones como puede observarse de sus respuestas: “atrapan a los enemigos”, corren rápido”, etc.; mientras que el 10% le gustan los personajes entretenidos, es decir, aquellos que “son divertidos.”; y el 21% restante revela que le gustan los personajes que sean buenos, malos y/o entretenidos porque son “superhéroes. No se aprecia ninguna relación entre los personajes preferidos de los videojuegos por sexo ni por tipo de dependencia de los establecimientos.

14) ¿Por qué te gustan los videojuegos?

El 100% le gustan porque las historias son entretenidas: “me lo paso bien porque me entretengo mucho con las historias”. El 90% añade que le gustan porque hay mucho movimiento y acción, “hay que hacer todo muy rápido para ganar”.

b) Encuesta a familia:

Para determinar el tipo de mediación parental se eligió la propuesta de Van der Voort (1992): Mediación Orientadora, Mediación Restrictiva, Mediación Desenfocada.

P1) En relación a los videojuegos, usted permite que su hijo/a juegue: a) Sólo con videojuegos educativos b) Sólo con algunos videojuegos. c) Con cualquier videojuego.

Tabla 1

Tabla de Frecuencia de la variable medida a través de P2.

Alternativas	Frecuencia Porcentual	CAUSAS
a) Restrictiva	61.7%	Solo con videos educativos
b) Orientadora	32.0%	Selecciona el tipo de videojuegos
c) Desenfocada	6.3%	Con cualquier videojuego
Total	100%	

De la tabla 1 se observa que la mediación que predomina es la restrictiva.; la mediación orientadora está dada por cuanto los padres seleccionan el tipo de videojuego en conjunto con el hijo/a.

P2. ¿Usted permite que su hijo/a juegue durante la semana y los fines de semana?



Tabla 2. Tabla de Frecuencia de la variable medida a través de P2.

Alternativas	Frecuencia Porcentual	CAUSAS
a) Restrictiva	35.4%	Solo los fines de semana.
b) Orientadora	58.3%	Solo algunos días y los fines de semana
c) Desenfocada	6.3 %	Juega tanto durante la semana como los fines de semana
Total	100%	

Los datos muestran que la forma de mediación que predomina es la orientadora: los padres señalan a su hijo/a los días en los cuales pueden jugar y explican por qué de esta decisión.

P3. En relación a la pregunta ¿Cuántas veces a la semana destina su hijo/a a este tipo de juegos?

Tabla 3. Tabla de Frecuencia de la variable medida a través de P3.

Alternativas	Frecuencia Porcentual	CAUSAS
a) Restrictiva	43.35%	Menos de dos veces a la semana
b) Orientadora	43.35 %	Tres veces a la semana
c) Desenfocada	13.0%	Todos los días
Total	100 %	

Los padres que median de manera orientadora, señalan que dan a su hijo/a razones para este proceder. Al comparar las tablas 2 y 3, se observa que existe alguna inconsistencia en las respuestas dadas por aquellos padres que median restrictivamente, toda vez que en la primera tabla señalan que sus hijo/a solo juega los fines de semana y en la tabla 3, que lo hace menos de dos veces por semana.

La mediación restrictiva se da más entre los padres cuyos hijos asisten a centros educativos públicos. La orientadora se presenta mayoritariamente en establecimientos subvencionados o concertados, y aquellos padres que afirman que su hijo/a juega todos los días, son prioritariamente de establecimientos privados.

P4. ¿Cuántas horas destina su hijo/a a jugar con videojuegos diariamente?

Tabla 4. Tabla de Frecuencia de la variable medida a través de P4.

Alternativas	Frecuencia Porcentual	Causas
a) Restrictiva	54.5%	Una o menos de un hora al día
b) Orientadora	37.5%	Más de dos horas al día y siempre acompañado por un adulto.
c) Desenfocada	8.0%	Ignora cuantas horas juega al día
Total	100%	



La mayoría de los padres que afirman un consumo infantil menor o igual a la hora diaria provienen de establecimientos municipales; mientras que los padres que responden un consumo de dos o más horas diarias son de establecimientos particulares y subvencionados. En cuanto a los padres que señalan desconocer las horas que su hijo juega provienen en un porcentaje similar de establecimientos particulares y municipales.

P5. Con respecto a la pregunta P5 ¿Conoce los videojuegos que juega su hijo/a?

Tabla 5

Tabla de Frecuencia de la variable medida a través de P5.

Alternativas	Frecuencia Porcentual	Causas
a) Restrictiva	60 %	Conoce todos los videojuegos
b) Orientadora	37 %	Conoce todos los videojuegos y conversa con su hijo
c) Desenfocada	3.0%	No los conoce
Total	100%	

En esta pregunta, la diferencia entre la mediación restrictiva y la orientadora está dada por el hecho que en esta última el padre establece interacción con su hijo/a sobre los juegos. Del total de padres que dijo conocer los videojuegos con los que juega su hijo(a), la mayoría indica que estos son de tipo 'Aventura', 'Educativos', 'Deportivos', Musicales' y de 'Rol o Estrategia', entre otros.

P6) ¿Juega usted videojuegos con su hijo(a)?

Tabla 6

Tabla de Frecuencia de la variable medida a través de P6.

Alternativas	Frecuencia Porcentual	Causas
a) Restrictiva	16.6%	Juega siempre con su hijo/a
b) Orientadora	49.3%	Juega siempre con su hijo/a y conversa
c) Desenfocada	34.1%	No juega
Total	100%	

Porcentaje contradictorio si lo cotejamos con lo señalado por los menores. Es decir, los padres indican jugar más con su hijo/a de lo que los hijos(as) dicen jugar con sus padres. Del porcentaje de padres que señala jugar con su hijo/a el 30.2% proviene de establecimientos municipales, el 18.8 % proviene de establecimientos subvencionados y el 51.0% pertenecen a colegios particulares.

P7) ¿Mantiene un control del contenido de los videojuegos que usa su hijo/a)?

Las acciones que toma la mayoría de los padres que afirmaron mantener un control sobre el contenido de los videojuegos son: "observar y supervisar su juego" (45%) y "prohibir juegos violentos" (37%). Con frecuencias menores (18%) están los padres que toman acciones como "enseñar y supervisar", "controlar el tiempo". Algunas de las respuestas entregadas por los padres a esta pregunta



permiten apreciar las características de este control: “Primero viendo la historia del juego, de qué se trata y qué finalidad tiene”; “Se le revisa lo que está jugando y no se permiten juegos violentos o con contenidos no aptos para su edad y género”,

c) Entrevista a educadoras:

Los resultados de las entrevistas a las 10 educadoras de párvulos del estudio muestran que ninguna de ellas incorpora los videojuegos al aula.; por otra parte, el 60% tampoco está dispuesto a hacerlo dado que consideran que estos solo tienen una función de entretenimiento, y sólo un 40% respondió que sí los usaría.

Por dependencia administrativa, únicamente las educadoras de establecimientos municipalizados se muestran favorables a utilizarlos (80%), quienes a su favor dijeron: “es lo que más utilizan los niños(as) en este momento”; mientras que, con un 8% las educadoras de establecimientos particulares son las menos propensas a utilizar videojuegos en el aula, señalando al respecto: “porque no son educativos”. De modo similar, con un 12% se manifestaron las educadoras del colegio subvencionados. Respecto de la forma cómo las educadoras que se muestran favorables al uso de los videojuegos, el 50% indicó que los utilizaría como un recurso de apoyo:

El 30% respondió que lo utilizaría como una estrategia, en un área específica “para aprender los contenidos que hemos seleccionado para ello”. El 20% opinó que sería como reforzamiento: “, para reforzar algunos contenidos anteriores, o como motivación “para introducir quizás algún tema”.

Frente a la pregunta ¿Cree Ud. que los videojuegos pueden ser útiles como estrategia de enseñanza aprendizaje? El 80% de las educadoras responde afirmativamente a esta consulta, pero tan sólo la mitad indicó que los usaría en el aula, de las cuales la mayoría son profesionales de centros educativos municipalizados.

Conclusiones

Con respecto al objetivo “estudiar la relación de preescolares con los video juegos”, el estudio concluye que:

1. Las respuestas respecto al gusto de los menores por los videojuegos confirman lo señalado en el marco teórico en cuanto al valor que le otorgan los niños a la estimulación kinestésica y visual, así como al placer que sienten al enfrentarse a un reto, lo cual provoca en ellos un alto nivel de motivación y sentimientos de bienestar. Así también, se observa que la producción en cuanto a los guiones (las historias) que caracterizan a los videojuegos, es otro de los elementos que atraen a los niños.
2. Los niños se reconocen en situaciones de juego, tanto acompañados como solos; las niñas siempre lo hacen acompañadas. Dado que el 80% de los menores que constituyen la muestra corresponde al hijo menor de la familia, se puede afirmar que los hermanos mayores constituyen el principal grupo de jugadores acompañantes, así como también, que son estos los que le enseñaron a jugar.



La experiencia de uso de los videojuegos como un momento familiar compartido con el padre o con la madre no se presenta en un porcentaje relevante. A esto puede contribuir el hecho que el lugar escogido para esta actividad, en la mayoría de los casos, es la habitación del menor.

En cuanto al objetivo “caracterizar el tipo de mediación parental en el uso y acceso de los menores a estos dispositivos”, los resultados muestran que:

1. La mediación de los padres no se ajusta exclusivamente a un solo tipo, sino, en algunos casos actúan de manera orientadora o restrictiva, y en menor medida desenfocada.

En cuanto a la mediación restrictiva, esta se presenta esencialmente en relación al conocimiento de los videojuegos con los que su hijo/a juega, al número de horas y tipo de videojuegos que permiten que juegue.

Con respecto, a la mediación orientadora, se encontró que sólo un pequeño grupo de padres se preocupa de comentar y explicar a su hijo/a los contenidos de los videojuegos que ve, de tal forma que el niño/a logre comprender los mensajes que emanan de estos programas de acuerdo a su desarrollo cognitivo y las creencias y valores de la familia.

En relación a la mediación desenfocada, esta se manifiesta por no existir control alguno respecto de la relación de su hijo/a con los videojuegos.

2. Se observaron a lo menos dos importantes contradicciones entre las respuestas de los niños y la de sus padres: una referida al control paterno del contenido de los videojuegos utilizados por los menores y otra respecto del tiempo que se dedican a jugar. En el primer caso, se aprecia que a pesar de que los padres dicen supervisar el contenido de los videojuegos que utiliza su hijo/a, entre los más jugados por los niños se encuentran los de violencia fantástica, lo que evidencia que este control no se ejerce en la realidad o bien su contenido violento es minusvalorado o derechamente no es considerado un factor disruptivo para los menores.

En relación al objetivo “investigar el grado de conocimiento y receptividad de las educadoras de estos menores frente al uso del videojuego en el aula con fines educativos”, se concluye que:

1. La mayoría de las educadoras son escépticas a la idea de incorporar videojuegos al aula por considerar que estos no cumplen una función educativa, así también porque estiman que pueden producir alteraciones a nivel emocional, cognitivo y conductual.
2. Las razones que dan las educadoras que son favorables a la incorporación de los videojuegos al aula, es por no estar familiarizadas con su uso, lo cual es coincidente con lo sostenido por Kenny y McDaniel (2011). Así también aducen el hecho de no tener suficiente expertiz en el uso del computador.



Bibliografía

- ABELMAN, R. & PETTY, R. (1989). Parental communication style, and its influence on exceptional children's television viewing. *Roeper Review*, 14 (1), pp. 23-27.
- DORR, A. & RABIN, B. (1995). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y Sociedad*, 17 (2), pp. 125-145.
- KENNY, R. F. & MCDANIEL, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42 (2), pp. 197-213.
- Linkografía
- ALONQUEO, P. & REHBEIN, L. (2008). Usuarios habituales de videojuegos: una aproximación inicial. *Última Década* N° 29, pp. 11-27. En <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v16n29/art02.pdf>
- CASEY J. (1992). Counseling Using Technology with At-Risk Youth. *ERIC Digest*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, en www.ericdigest.org/1992-3/risk.htm
- DÍAZ, N. (2014). Chile un país de videojuegos, en *Diario La Tercera*, 22 de marzo de 2014, en <http://diario.latercera.com/2014/03/22/01/contenido/tendencias/26-160388-9-chile-un-pais-de-videojuegos.shtml>
- GARCÍA, F. (2005). Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo. En http://www.irabia.org/departamentos/nntt/proyectos/futura/futura06/Analisis_educativo.pdf
- GONZÁLEZ TARDÓN, C. (2010). Videojuegos en Redes Sociales: Oportunidades y amenazas, en *VVAA Libro de Ponencias IV Jornadas Sobre Adicción al Juego y Nuevas Tecnologías Redes Sociales y Jóvenes*. Palacio de Congresos Europa. Vitoria-Gasteiz, 18 y 19 de noviembre de 2010, en www.onlinezurekin.net/archivos/libro_ponencias_2010.pdf
- GROS, M. B. (2010). Conectando la experiencia con los aprendizajes: los videojuegos como recurso para la formación. *Revista mexicana de bachillerato a distancia* n° 4. En <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero4/Artporinvitacion.html>
- MÉNDIZ, A.; PINDADO, J.; RUIZ, J.; & PULIDO, J. M. (2005). Videojuegos y educación: una revisión crítica de la investigación y la reflexión sobre la materia. En *Videojuegos y Educación* De Aguilera Moyano, M. & Méndiz Noguero, A. (Coordinadores) (s/f). Gobierno de España. Ministerio de Ciencia y Tecnología. En http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/iv04_0305a.htm
- PINDADO, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. En <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2605.htm>
- ROJAS, V. (2008). Influencia en la televisión y videojuegos en el aprendizaje y conducta infanto-juvenil. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), 80-85. En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062008000700012&script=sci_arttext



Educación expandida: Nuevas formas de aprendizaje en contextos múltiples. Estado de la cuestión

Expanded education: New forms of learning in multiple contexts.

The state of the question.

Montes Rodríguez, Ramón. *Universidad de Granada*

* Datos de contacto: +34 625035457 | ramonmontesrodriguez@gmail.com

Resumen

Este trabajo parte de la idea de que gran número de los aprendizajes se llevan a cabo sin enseñanza explícita, siendo invisibles para la educación formal. Sin embargo, estos procesos son el resultado de la exploración activa del aprendizaje a través de la práctica y la interacción social en una comunidad de usuarios donde "habilidades blandas" son adquiridas para desenvolverse de manera efectiva en el trabajo o en la vida diaria. El sistema educativo no parece preparado para reconocer, evaluar o validar la adquisición de estas habilidades sociales, que hoy son entendidas como aprendizaje invisible, ubicuo, informal o permanente, y estos nuevos conceptos y teorías crean una nueva forma de entender la educación. Las posibilidades casi ilimitadas de la comunicación de hoy abren un universo completo de nuevas formas de aprendizaje que deberían ser reconocidas en el currículum.

Se realiza una revisión bibliográfica al respecto y contribuye con una metateoría que será el marco para futuras investigaciones vinculadas a este trabajo teórico.

Palabras clave: *Aprendizaje informal, Aprendizaje formal, Educación expandida, Nueva cultura digital, Aprendizaje social, Educación permanente, Habilidades blandas.*

Resumen en inglés

The main idea of this work is that much learning takes place without explicit instruction, thus being invisible to formal education. However, these learning processes are the result of the learner's active exploration of learning through practices and social interaction in a users' community where "soft" skills are acquired to effectively operate at work or in daily life. Education system does not seem to be prepared to recognize, evaluate or validate the acquisition of these social skills, which are considered today as an invisible, ubiquitous, informal or lifelong learning, and these new concepts and theories construct a new way to understand education. Today's almost unlimited communication possibilities open a whole universe of new ways of learning that should be recognized in the curricula.

This paper makes a literature review about the issue and create a meta-theory that will be the framework for future research linked to this theoretical work.

Palabras clave en inglés: *Informal learning, Formal learning, Expanded education, New digital culture, Social learning, Lifelong learning, Soft skills.*



Objeto de estudio

El objetivo principal de este texto es la revisión de marcos conceptuales que ayude a la futura exploración de dispositivos institucionales y tecnológicos, para poder identificar en el currículum nuevas dimensiones y formas de aprendizaje invisible o de educación expandida. Es decir, clasificar y analizar en la medida de lo posible todo lo escrito referente a educación expandida y nuevas formas de aprendizaje, para después poder aplicar este marco teórico y de conocimiento a un futuro trabajo de campo que nos permita comprender las particularidades de estas emergentes formas de entender la educación.

Metodología

En primer lugar se ha recogido material desde diversas bases de datos, accediendo a fuentes tanto online como offline, en inglés y en español, siempre desde sus referencias digitales. Para ello, se han buscado y cruzado los siguientes términos, intentando acceder al mayor y mejor número de publicaciones, con especial atención a las publicadas en los últimos cinco años (2009-2014) en distintas bases de datos: *Informal education, invisible learning, open education, ubiquitous learning, lifelong learning, eLearning, virtual learning e internet* (y su traducción al español). A partir de una primera búsqueda y lectura de alguno de los materiales son otros los términos que surgen para una segunda búsqueda: *MOOC, Knowmad, P2P, new ecologies, expanded education...*

Debido a la temática del trabajo, y por ser coherentes con el tipo de aprendizaje que se pretende estudiar, la búsqueda ha llevado también a redes de intercambio de información como son Twitter o Diigo, desde donde se ha iniciado una concatenación de fuentes que va desde grupos de trabajo en Facebook, diversos blogs de personas relevantes en la materia que han decidido escribir y auto-publicar sus trabajos en la red de redes hasta vídeos altamente nutritivos en Youtube o Vimeo. Intentar capturar y procesar toda la información relativa a una temática en la actual sociedad del conocimiento es un trabajo casi inabarcable, siendo ésta una de las principales limitaciones del trabajo, a pesar de la sistematicidad y dedicación con el que se ha elaborado.

Resultados de la revisión teórica

Las fronteras expandidas de lo formal y lo informal

Antes de llegar a definir concepto principal de este trabajo es necesario entender y partir de la máxima "la educación puede suceder en cualquier lugar y en cualquier momento" propugnada por el colectivo ZEMOS98 (Díaz y Freire (eds.), 2012). Y contextualizar también el momento actual que vivimos, donde se han producido grandes cambios sociales resultado del desarrollo tecnológico, que han generado en consecuencia cambios en los procesos educativos. Unos cambios que como pronosticaba Kurzweil (1999) antes del cambio de siglo, estaban produciéndose a velocidad



vertiginosa e iban a aumentar de forma exponencial, favoreciendo el cambio social, y como consecuencia, el educativo.

Este desarrollo tecnológico ha influenciado directamente y de forma severa la forma en la que la gente se comunica y aprende, favoreciendo también la desaparición de forma gradual de las fronteras que existen entre la educación formal, no formal e informal. Estos espacios, que han sido innumerables veces definidos, han sido también reformulados en los últimos años por autores como Manuel Delgado (2007), que no hablan ya de ámbitos formal e informal, sino de lo de “adentro” y del “afuera”, elogiando los aprendizajes que se producen en este último. El “adentro”, lo “formal”, es todo aquello acotado, cerrado por puertas, paredes, techos y ventanas. Donde todo funciona porque es compatible, donde todo ocupa lugar, su lugar. Cuando abrimos esas puertas y salimos al exterior se suele utilizar la expresión “fuera de lugar” para definir ese “afuera” que Delgado, sin embargo, admira y define como un “espacio extraño, anómalo, imprevisible, un lugar desparramado, no acotado ni clasificable y, en consecuencia, una extensión fuera de control”. Estableciendo paralelismos, si lo de adentro, lo reglado, es lo que somos dentro de donde estamos, la excepción la encontramos afuera, donde no sólo somos y estamos, sino que podemos ser, como futurible. El conocimiento al expandirse más allá, ya no entiende de ser o de estar, sino de suceder. Sin embargo, también nos encontramos problemas con estos aprendizajes que se encuentran más allá de lo reglado: “¿Están preparados los sistemas formales de educación para estimular el desarrollo de competencias o habilidades no tradicionales?” Ken Robinson (2001), el mismo autor de la pregunta anterior habla asimismo de cómo la historia siempre nos ha dejado diversas experiencias de personas muy exitosas en diversos ámbitos, cuyos talentos fueron anestesiados en su periodo de educación formal, y florecieron por otras vías después de “abandonar” el sistema educativo. (Robinson y Aronica, 2009). Un sistema educativo, en el que dependiendo del momento, han llegado a defenderse visiones y posturas pedagógicas que apostaban por el “conocimiento preventivo” o por modelos de memorización fragmentada, que son opuestos radicalmente al pensamiento sintético y creativo que los ciudadanos necesitan trabajar en la economía actual. De ahí que sea el propio Robinson el que proclame la necesidad de una revolución, no de simples reformas educativas.

Actualmente este modelo revolucionario de “educación expandida”, al que se trata de dar forma en los últimos años, está aún en estado embrionario (Martínez y Learreta, 2012), de ahí que esta revisión se proponga construir una metateoría que aglutine la literatura versada al respecto sobre esta visión educativa. Hoy se entiende por “educación expandida” lo que antes se denominaba como informal, y no podemos seguir obviando que actualmente este tipo de educación juega un papel esencial en nuestras vidas. Gran parte de los conocimientos y capacidades no los obtenemos diariamente en un aula, ni tampoco solemos contar con un título que los acredite. La educación (expandida) ya está sucediendo, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y al margen de los procesos educativos formales (Freire, 2012). Aprovechar desde las instituciones educativas esas



experiencias de aprendizaje que se están produciendo fuera de las fronteras de lo reglado, y dibujar un camino de ida y vuelta que rompa y difumine la brecha que siempre ha existido entre ambos ámbitos de aprendizaje, es algo vital y totalmente necesario. Esencial para revitalizar los esquemas educativos que hoy en día aún persisten en muchas instituciones escolares y universitarias.

La irrupción de las TIC como origen del cambio social y del cambio de roles

Tanto la globalización como la expansión tecnológica han servido para extender y expandir lo que Drucker (1969) denominó “sociedad del conocimiento”. Una sociedad 2.0 (Moravec, 2010) que actualmente vive en una aldea global (MacLuhan, 1968) con menos límites físicos para promover la movilidad de gente, servicios y bienes. La tecnología, que se ha ido integrando progresivamente en todos los sectores de la sociedad, ha transformado radicalmente la economía, la sociedad y la política, y también la forma en la que vemos el mundo y a nosotros mismos. Otras tecnologías a lo largo de la historia han influido también a la humanidad, pero la novedad de esta revolución tecnológica radica en su carácter totalizador (Marí, 1999) que toca todas las dimensiones de la vida y de la sociedad a nivel global. No olvidando que además, ha influenciado directamente en la forma en la que las personas se comunican, interaccionan y aprenden. Su uso ha facilitado el acceso a la educación y con ello se han configurado nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, de maneras menos jerárquicas y más centradas en la generación de conocimiento.

Estos procesos de aprendizaje integrales también crean un nuevo perfil de individuos, un nuevo perfil de profesionales, los denominados “knowledge workers” o “trabajadores del conocimiento” que Drucker ya preveía y perfilaba en el año 1969, como aquellos individuos que trabajan esencialmente con información o que tienen como tarea gestionar conocimiento en su empleo. Hoy en día, en la era post-industrial es éste el nuevo perfil de profesionales que busca el mercado laboral (Bell, 1976), y también un perfil que es válido tanto para educadores como para educandos. El mismo Drucker (1993) años más tarde, reafirmando su idea de la importancia del individuo, que aprende más allá de los ámbitos institucionales y reglados. Cobra por lo tanto aún más importancia si cabe definir y analizar qué habilidades y qué destrezas están desarrollando estas personas y cómo podemos hacer para que el resto de ámbitos formativos se aprovechen de estas situaciones de aprendizaje en la actual sociedad del conocimiento.

Todas estas transformaciones definen sin lugar a dudas un nuevo escenario donde los individuos se comunican y donde establecen relaciones sociales y procesos de aprendizaje. Son tres los paradigmas sociales que Moravec (en Cobo y Moravec, 2011) define para entender estas transformaciones y el cambio a nivel de sociedad: La sociedad 1.0, que refleja las normas y prácticas que prevalecieron desde la sociedad preindustrial hasta la industrial, la sociedad 2.0, que hace referencia a las grandes transformaciones actuales debidas al cambio tecnológico, y la prospectiva



sociedad 3.0, de futuro más que inmediato, para la que se pronostican enormes transformaciones producto del cambio tecnológico acelerado.

Y junto a estos cambios procedimentales y contextuales, también surgen cambios en los roles de los sujetos, emergiendo conceptos nuevos como el de “knowmad”, acuñado por John Moravec (2008). Este autor, para definir y defender su neologismo (conjunción de las palabras *know* y *nomad*: Nómada del conocimiento) habla de cómo en la era pre-industrial o 1.0, los nómadas eran gente que se iban moviendo en busca del sustento en vez de establecerse en un solo lugar. Después, la industrialización forzó el asentamiento de estos pueblos nómadas, pero en el siglo XXI algo parece que ha cambiado de nuevo. Para él, un *knowmad* es aquel trabajador nómada del conocimiento, es decir, una persona creativa, imaginativa e innovadora, capaz de trabajar con casi cualquiera, en cualquier lugar y en cualquier momento, pudiendo instantáneamente reconfigurar y recontextualizar sus entornos de trabajo, y crear una mayor movilidad está creando nuevas oportunidades de aprendizaje. La apertura de espacios y las nuevas posibilidades de comunicación están permitiendo que individuos de sectores de trabajo o de estudio muy diferenciados trabajen y colaboren generando saberes compartidos e inteligencia colectiva (Lévy, 2004) que hacen que florezcan culturas activas y participativas (Reig, 2010). Grandes nuevas ideas, productos y servicios que pueden ser creados con la combinación y la colaboración de los intelectos de los individuos, gracias a las nuevas formas de comunicación que permiten facilitar estas nuevas formas de aprendizaje.

Esta mezcla de lugares y de relaciones sociales está, por supuesto, también impactando en el campo de la educación. Los estudiantes en esta sociedad *knowmad* o 3.0 pueden aprender, trabajar, jugar y compartir de casi cualquier forma y en casi cualquier lugar (Moravec, 2008), cambiando en consecuencia el rol que debe tener el profesorado si quiere revitalizar su función docente, aunque de momento, no parece que se pueda afirmar que la educación esté evolucionando hacia este paradigma 3.0.

Habilidades blandas. Identificación y catalogación.

Para crear un andamiaje teórico estable que soporte estos nuevos aprendizajes que se pretenden analizar y la identificación de las denominadas “habilidades blandas” (Buckingham, 2008), necesitamos crear una estructura que tenga sus bases en teorías educativas clásicas y contrastadas, para a posteriori poder analizar experiencias de educación expandida y nuevas formas de aprendizaje. Ideas como el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje centrado en el alumno, en las que se basan estas nuevas visiones de entender la educación no son nuevas, sino que podemos encontrar su origen en el trabajo de grandes figuras de la educación como John Dewey o en relación con la teoría del constructivismo social. Dewey (1938), hace más de setenta años ya afirmaba que el aprendizaje no es tanto un proceso de transmisión de la información sino un



proceso de re-creación y de dar significado al conocimiento, un proceso de construcción y reconstrucción que resultará diferente para cada individuo.

Aún relevante en nuestros días es su teoría de la experiencia, que no es otra cosa que la base para el concepto de aprendizaje significativo, donde se considera de gran importancia que los estudiantes conecten lo que están aprendiendo con un contexto o situación donde este conocimiento recientemente adquirido tiene una función real (Volman, 2006). El aprendizaje tiene que formar parte de una práctica real y ser significativo, y esto sólo puede lograrse mediante experiencias prácticas y adhiriendo los dos principios de continuidad e interacción. Juan Freire (2012), entendiendo el aprendizaje como un proceso de investigación, también añade: "Todo aprendizaje significativo es consecuencia de una investigación personal o colectiva" y centra su discurso en lo significativo del aprendizaje basado en la acción participativa, como proceso basado en una conversación abierta, donde debate y negociación confluyen, y el conocimiento se sitúa dentro de un contexto histórico y cultural específico (Carr, 2006). Por lo tanto, cuando se habla de "educación expandida" no hablamos de revolución paradigmática, sino que la base se encuentra en teorías pedagógicas clásicas, centradas en la figura del alumno. Lo que sí ha cambiado son los contextos y los momentos en los que se producen los aprendizajes, de ahí la necesidad de la construcción (o actualización) de esta "nueva" visión educativa. Hoy no sólo tiene menos valor que nunca el denominado "conocimiento preventivo" o las racionalidades educativas que defienden la "educación bancaria" o enciclopédica criticadas por Freire (1968), sino que es necesario evolucionar hacia nuevas formas de aprendizaje y nuevas experiencias que permitan construir conocimiento valioso y práctico, tanto a nivel social como personal.

Las denominadas "habilidades blandas" se refieren a un conjunto de capacidades que permiten al individuo desenvolverse de mejor forma en sus ámbitos de acción. Estas habilidades, que han sido adquiridas tanto desde contextos formales como informales resultan también especialmente útiles y relevantes en contextos laborales y de socialización aunque se carezca de titulación (Buckingham, 2008). Por ejemplo, habilidades blandas son: la capacidad para trabajar bajo presión, ser capaz de adaptarse a los distintos contextos y escenarios, aprender y nutrirse de las críticas, autoconfianza, el pensamiento crítico y analítico, la capacidad para administrar el tiempo, trabajar en equipo o la curiosidad y la imaginación.

En contraposición a éstas se encuentran la llamadas "habilidades duras", provenientes de los entornos académico-profesionales, que son aquellas que se pueden certificar y que suelen destacar en el currículo profesional de los individuos (Gross, 2009; Dixon, 2010).

Son tres las principales razones que los textos consultados dan para que se deba prestar especial atención a estos aprendizajes informales y a las habilidades y destrezas que se generan en ellos:

El reconocimiento que el proceso de Bolonia está dando al aprendizaje informal como un elemento básico del aprendizaje a lo largo de la vida (UE, 1999).



La necesidad apremiante de ser capaces de visibilizar el aprendizaje que en muchos casos se obtiene mediante la observación y la experiencia (Attwell, 2007).

La emergencia de internet, dispositivos móviles y herramientas Web 2.0, que facilitan y potencian enormemente estos tipos de aprendizaje. (Casquero, et al., 2010)

Nuevos conceptos y nuevas formas de aprendizaje

Autores como Iván Illich en su texto *La sociedad desescolarizada* ya daban pistas y pronosticaban que la clave para el éxito, o para revolucionar el sistema educativo, podía estar en no necesitar de mediadores y en reducir ritos educativos innecesarios:

Permítaseme dar, como ejemplo de mi planteamiento, una descripción de cómo podría funcionar un apareamiento intelectual en la ciudad de Nueva York. Cada hombre, en cualquier momento y a un precio mínimo, podría identificarse ante un computador con su dirección y su número de teléfono, indicando el libro, artículos, película o grabación acerca del cual busca un compañero con el cual conversar. En un plazo de días podría recibir por correo la lista de otros que hubiesen tomado recientemente la misma iniciativa. Esta lista le permitiría concertar por teléfono una reunión con personas que inicialmente se conocería exclusivamente por el hecho de haber solicitado diálogo acerca del mismo tema. (Illich, 1975)

Bajo similar tesitura, pero con los medios y posibilidades que nos rodean, hoy en día estos procesos de intercambio de los que hablaba Illich se han convertido en realidad, como por ejemplo el significativo proyecto BCC-Banco Común de Conocimientos del Colectivo Platoniq. Proyectos que se ven facilitados por la eliminación de barreras de acceso que hasta hace pocos años existían. BCC es una experiencia piloto que se encarga de investigar nuevos mecanismos sociales para la creación de forma colaborativa y cooperativa de contenidos, promoviendo el aprendizaje mutuo y la participación ciudadana, a la vez que se mejoran los canales de distribución del conocimiento práctico, así como nuevas formas de compartirlo.

El mismo Illich (1971) afirmaba en relación a lo anterior que un buen sistema educativo es aquel que proporciona acceso a los recursos de los que se dispone a todos aquellos que quieran aprender, en cualquier momento de sus vidas. Y al mismo tiempo, es también capaz de facultar a todos los que quieran compartir aquello que saben con quienes quieran aprender de ellos. Como se puede comprobar, la máxima de la "educación expandida", a la que al principio hacíamos referencia, de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento no es un concepto precisamente nuevo, sino que distintas corrientes "renovadoras" a lo largo de la historia de la teoría de la educación ya han hablado de colaboración e innovación, que es el fondo conceptual cuando hablamos de educación expandida. También John Dewey (1938), mucho antes de que las TIC irrumpieran primero en la sociedad y después en el mundo educativo ya sentenciaba: "El conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se



desenvuelve”. Afirmación de gran pertinencia hoy en día y que ha servido de punto de partida para este indagar nuevos conceptos referentes a nuevas formas de aprendizaje que hoy en día surgen.

El primero de ellos, y probablemente el más conocido es el de “aprendizaje invisible”, una propuesta conceptual que nace como resultado de varios años de investigación y que procura integrar distintas perspectivas en relación con una nueva visión del aprendizaje y del desarrollo del capital humano en el siglo XXI. Partiendo del impacto de los avances tecnológicos y de las transformaciones de la educación tanto en el ámbito formal, no formal como informal, así como en esos espacios intermedios que pretenden difuminar la brecha existente. Como el concepto de “educación expandida”, esta teoría o metateoría se encuentra en fase beta, de ahí que haya sido descrita más como proto-paradigma que como visión educativa claramente definida. (Cobo y Moravec, 2011)

Conceptualizaciones como la del Aprendizaje permanente (lifelong learning), de mayor recorrido, destacan que el aprendizaje también se lleva a cabo de distintos modos y en diferentes lugares, tanto formales como no formales. Como término, ha formado parte de las agendas políticas europeas desde los años noventa, en torno a las discusiones sobre educación post-obligatoria, y no deja de ser un llamamiento a los sistemas institucionales de educación, para que sean más flexibles y puedan ofrecer mayor diversidad. (Field y Leicester, 2003)

Los siguientes dos neologismos, Edupunk y Edupop, provienen de prácticas de enseñanza que parten de la máxima “hazlo tú mismo”. Nacen de una reacción contra el uso que se está haciendo de la tecnología en los ámbitos formales. Sus fundadores, Groom y Lamb (2009), creen que “la tecnología educativa, lejos de revolucionar la práctica educativa, parece estar principalmente dedicada a perpetuarla”, y elaboran un manifiesto Edupunk en 2010 (Anexo 4) que deja bastante claro cuál es su perspectiva educativa.

Dos profesores de ELE en Holanda, Emilio Quintana y David Vidal, son los autores Manifiesto Edupop. Para ellos, en un mundo conectivo, donde el conocimiento y la cultura se encuentra en todas partes, desde una actitud pop, las categorías son borrosas, sin límites definidos. Y es ahí donde la inteligencia se conecta. Abogan por encontrar una nueva actitud que conjugue el proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda de la tecnología, que ha sido creada por las personas y para las personas, donde se debe crear, transmitir, compartir y re-mezclar. (CCCB, 2010)

Otros términos, como aprendizaje serendípico o ubicuo también se están trabajando mucho en la actualidad. El primero, hace referencia al aprendizaje que no se basa en los resultados, sino más bien en el proceso. (Cobo y Moravec, 2011) Mientras que el aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2010) quiere representar una nueva visión educativa, un nuevo paradigma que también parte de la idea “el aprendizaje se expande más allá del aula”, y donde el estudiante debe tener un espacio para dar lo mejor de sí mismo.

Por último, el concepto Educación Expandida nace de proyectos como los del colectivo Zemos98, en relación con los discursos de la educación informal y de la edu-comunicación, liderado por Juan



Freire de la Universidad de La Coruña. Apuestan por una nueva cultura digital que se caracterice por la organización en red, el trabajo cooperativo y la convergencia de medios, tratando de recuperar la idea de reciprocidad en las formas de distribución del conocimiento. Ellos mismos renuncian a la autoría del término, atendiendo a la máxima de que toda obra es derivada, y entendiendo que “educación expandida es simplemente un término que puede aglutinar prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar”. (Díaz y Freire, 2012) También advierten que esta idea puede ser también entendida de diversas formas, y que el individuo debe ser capaz de discernir entre quien se acerque al concepto con intereses políticos y/o críticos y aquellos que lo usen como estrategia de marketing. Cuando las fronteras y los límites se diluyen o se expanden, el campo educativo abre sus puertas a todo tipo de agentes, y es aquí donde la habilidad de saber dilucidar qué hay detrás de un discurso o de una propuesta educativa se vuelve esencial.

Todas estas propuestas y enfoques no son ni exclusivas ni excluyentes, ni tampoco las únicas. Lo importante, utilizando de algún modo la filosofía que todas ellas comparten, es ser capaces de combinar y re-mezclar lo mejor de cada perspectiva. Una especie de *mashup educativo*.

La revolución MOOC

Estamos viviendo en los últimos años un auténtico tsunami en el mundo universitario con la llegada de los denominados MOOCs (Massive Online Open Course) desde Estados Unidos, para remover la anquilosada formación universitaria y también la tradicional estructura organizativa que tienen las universidades. Cada vez los tecnófobos son menos y más tímidos en sus planteamientos de defensa (Aguaded, 2013) y los cursos masivos en abierto son más numerosos y más grandes. Parten de un planteamiento revolucionario en la forma de concebir el aquí y el ahora de la enseñanza que diluye casi por completo su ubicuidad y temporalidad, al tiempo que se transforman los roles e interacciones de discentes y docentes. Mientras que en América son varios ya los años que estos proyectos llevan funcionando (Véase la experiencia P2PU), en España la fiebre por los MOOC acaba de irrumpir, y aún no son muchos los estudios e investigaciones que han trabajado con estas nuevas plataformas. Posiblemente el informe de SCOPEO (2013) sea el documento más completo y de revisión que existe sobre MOOCs a nivel nacional. En él se analizan varias experiencias y se habla de las posibilidades de futuro que tienen.

No faltan tampoco varias voces que advierten que estos MOOCs, por lo poco avanzado y la poca experiencia trabajando con ellos, pueden convertirse en tristes cursos on-line que siguen respondiendo a modelos tradicionales-conductistas. Ni autores más optimistas que apuestan por la creación MOOCs sostenibles y sin desmedido afán de lucro, que se creen basados en propuestas pedagógicas como el multiculturalismo, la diversidad de contextos, el multilingüismo o la globalización (síntesis de la cultura local con la global) (Robertson, 2003).



La temática está sin duda en el candelero de la investigación educativa, siendo múltiples los trabajos que se están realizando en los últimos años internacionalmente. En el proceso de búsqueda documental de este trabajo se ha observado cómo las principales investigaciones de los últimos dos años están centradas esencialmente en analizar estas nuevas formas de aprendizaje en dispositivos móviles inteligentes (smartphones y tablets), así como en estudiar las posibilidades educativas de redes sociales como Facebook. En el panorama nacional, algo más estancado, son más los trabajos de índole teórica que empírica, de ahí la necesidad de trabajar analizar en la tesis estas nuevas posibilidades de aprendizaje y las habilidades que se generan tras ellas.

También es significativo que gran parte de las investigaciones, más del 50%, provengan de otros campos no relacionados con lo educativo. Estas nuevas temáticas y nuevas formas de entender los procesos de aprendizaje se abordan hoy en día más desde disciplinas como la informática o las telecomunicaciones, que desde el propio campo de la educación.

Conclusiones

La investigación sobre nuevas formas de aprendizaje y sobre la expansión de la educación más allá de los límites de lo formal aún está en sus inicios. Con este texto se ha pretendido clasificar y recoger la diversidad de enfoques teóricos y conceptuales que en la actualidad se pueden encontrar. Por supuesto no son todos, debido a las limitaciones de tiempo y espacio, pero el futuro trabajo de tesis pretende corregir y subsanar las carencias provocadas por estas limitaciones.

La sociedad del siglo XXI y la nueva ecología del aprendizaje que está reconfigurando la educación requiere de individuos creativos, emprendedores y críticos, con grandes competencias en lo digital y en lo social. Para ello, desde el campo de la investigación educativa debemos centrarnos en aquellos trabajos que creen comunidad junto a las TIC, pero con éstas trabajando desde y para la pedagogía. Extraer y analizar la inteligencia colectiva que estas nuevas formas de aprendizaje están generando requiere entender la tecnología como algo que amplía las posibilidades de lo educativo, pero que no lo reinventa.

Es fundamental también analizar las nuevas experiencias en profundidad desde un punto de vista crítico e interpretativo. Herramientas como los MOOC deben ser estudiadas para establecer si representan oportunidades reales para el aprendizaje en el ámbito informal, o si simplemente se está intentando formalizar lo informal. En ellos se están produciendo aprendizajes muy significativos y el mundo de la investigación educativa no puede obviarlos. Las TIC han encontrado su nuevo tótem y el aprendizaje en línea su nueva punta de lanza. En ellos y en las habilidades y destrezas que los individuos adquieren con su uso se abre un interesante campo de investigación, aún sin explotar, que debe caminar hacia el desarrollo de estas nuevas competencias digitales y su inclusión en el currículo.



Bibliografía

- AGUADED, J.I. (2013). La revolución MOOCs, ¿una nueva educación desde el paradigma tecnológico? *Comunicar*, 41, 7-8.
- ATTWELL, G. (2007). The Personal Learning Environments – The future of eLearning?. *eLearning Papers*, 2 (1), 1-8.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- CARR, W. (2006). Philosophy, methodology and action research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (4): 421-435.
- CASQUERO, O., PORTILLO, J., OVELAR, R., BENITO, M. & ROMO, J. (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 293-308.
- CCCB (2010). *Educación expandida*. Barcelona: I+C+i. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- COBO, C., & MORAVEC, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Illinois: UIP.
- DELGADO, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Collier.
- DÍAZ, R., FREIRE, J. (eds.) (2012). *Educación expandida*. Barcelona: Zemos98.
- DIXON, G. (2010). Skills of the future, programme manager, e-skills UK. Recuperado de <http://www.niace.org.uk/sites/default/files/documents/events/oDf-Genny-Dixon.pdf>
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. Nueva Jersey: Harper Row.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Nueva York: Harper Business.
- FIELD, F. & LEICESTER, M. (2003). *Lifelong Learning: Education across the Lifespan*. Nueva York: Routledge.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- GROOM, J. & LAMB, B. (2009). La ineducación del tecnólogo. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (1).
- GROSS, M. (2009). La importancia de las habilidades blandas. Recuperado de <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/561917/La-importancia-de-las-Habilidades-Blandas.html>
- ILLICH, I. (1971). *Juicio a la escuela*. Buenos Aires: Humanitas.



- ILLICH, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Godot.
- KURZWEIL, R. (1999). *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence*. Nueva York: Penguin.
- MACLUHAN, M. (1968). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Planeta Agostini.
- MARTÍNEZ, S. & LEARRETA, M.B. (2012). Construction of the concept of expanded education and its application to higher education. 5th International Conference of Education, Research and Innovation, 5711-5716.
- MORAVEC, J. (2008). A new paradigm of knowledge production in higher education. *On the horizon*, 16 (3), 123-136.
- MORAVEC, J. (2010). The value of invisible learning. Recuperado de: <http://www.educationfutures.com/2010/02/09/the-value-of-invisible-learning>
- REIG, D. (2010). Un mundo de medios sin fin. Cambios de aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. En Piscitelli, A. y Binder, I. (eds.) *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas Operativos Sociales y Entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- ROBERTSON, R. (2003). *Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad*. Madrid: Trotta.
- ROBINSON, K. (2001). *Out of our minds. Learning to be creative*. Chichester. Capstone.
- ROBINSON, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Nueva York: Viking.
- SCOPEO (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- VOLMAN, M. (2006). El "nuevo aprendizaje": ¿solución o un nuevo problema?. *Pedagogiek*, 26 (1), 14-25.



Un nuevo paradigma educativo para nativos digitales

A new educational paradigm for digital natives

Zimbrón Flores, Marisol. *Universidad Intercontinental y Sociedad Mexicana de Psicología*

* Datos de contacto: +52 554093891 | contacto@marisolzimbron.com.mx

Resumen

Mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados requiere del diseño de propuestas educativas innovadoras sustentadas en enfoques integrales que tengan en cuenta las necesidades, posibilidades, capacidades y contexto de los estudiantes. Evidentemente cada cultura, cada país, cada sociedad y cada generación tienen características específicas que imprimirán un carácter particular a sus paradigmas educativos. Sin embargo, existen algunos elementos comunes que buena parte de los integrantes de las nuevas generaciones comparten. Dentro de ellas están los efectos cognitivos, psicológicos y socioculturales así como las potencialidades del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que constituyen el eje principal sobre el que transcurre el presente trabajo en tanto las demandas que dichos efectos generan para que el entorno educativo actual sea efectivo y eficaz en la formación y desarrollo de las nuevas generaciones al aprovechar y encauzar adecuadamente sus capacidades.

Palabras clave: *psicología, psicoanálisis, clínica, tecnologías de la información y la comunicación, nativos digitales, TIC, milenials, generación z, generación twitt, generación Net, educación, paradigmas, modelos educativos, innovación.*

Resumen en inglés

Improving the teaching and learning process and its outcomes require the design of innovative educational proposals sustained on integrated approaches that take into account the needs, possibilities, capabilities and context of student. Obviously every culture, every country, every society and every generation have specific characteristics that will print a particular character to their educational paradigms. However, there are some common elements that most of the members of the younger generation share. Among them are the cognitive, psychological and socio-cultural effects as well as the potentialities from the use of information and communication technologies (ICTs) that constitute the main axis on which this paper proceeds as well as the demands that these effects generate so that the current educational environment is effective and efficient in the formation and development of new generations by adequately managing and channeling their capabilities.

Palabras clave en inglés: *psychology, psychoanalysis, clinical, information and communication technologies, digital natives, ICT, millenials, Z generation, twitt generation, net generation, education, paradigm, educational models, innovation.*



Introducción

La sociedad actual está completamente influenciada por el Internet y las Redes Sociales, mismas que han pasado a formar parte de nuestra cultura y que se insertan en la vida de las personas cada vez a edades más tempranas. Esta influencia es particularmente intensa en sectores jóvenes de la sociedad y, principalmente entre los niños y adolescentes.

Es bien conocido el planteamiento que Jacques Lacan hace -influenciado por la lingüística de Saussure (1915) y la antropología estructuralista de Lévi-Strauss (1958)- en el que sostiene que “el inconsciente se estructura como el lenguaje y es este mismo lenguaje el que determina el sentido de las estructuras de la mente” (Lacan, 1957).

Partiendo de este postulado es de gran interés el análisis de los cambios que el uso de TIC's como medio de distracción, comunicación y convivencia virtual genera en la psique de niños y adolescentes al modificar de forma sustancial la manera en que nos comunicamos, tanto en el lenguaje escrito –al limitar los caracteres por ejemplo- como en el aumento de la comunicación visual a través de infinidad de imágenes, videos, etc. Además, es cada vez más común la comunicación a distancia y muchas veces de forma asincrónica, lo cual también modifica la interacción de emisor y receptor de los mensajes.

Ahora bien, la sociedad sigue siendo primordialmente migrante de las TICs y las generaciones de los llamados nativos van creciendo en medio de contextos diseñados por y para migrantes que no necesariamente atienden a sus propias necesidades y, sobre todo, no permiten el verdadero desarrollo de sus potenciales, mismos que requieren ser comprendidos para poder ser encausados.

En tiempos recientes, una preocupación cada vez más común entre profesores y padres de familia se centra en la aparente apatía mostrada por los estudiantes de educación media y media superior. Sin embargo, esta preocupación trata de resolverse también a través de métodos tradicionales y en muy pocos casos se contempla la posibilidad de que dicha apatía sea más bien el resultado de un desajuste en los modelos educativos diseñados por y para “Migrantes” digitales y no para nativos puesto que es muy posible que estas nuevas generaciones cuenten con capacidades cognitivas y estructuras psicológicas distintas, producto ya de un proceso evolutivo del aparato psíquico y sus funciones cognitivas resultado, principalmente, del uso reiterado de la tecnología y su incorporación a la vida cotidiana.

Pero ¿cuáles serían estas modificaciones y cómo impactan el aspecto cognitivo?



Desarrollo

La tecnología ha demostrado su impacto en la evolución desde que el hombre comenzó a fabricar herramientas y productos que a lo largo de los siglos nos han permitido adaptarnos al medio e incluso modificarlo, modificándonos, tarde o temprano a nosotros mismos como ocurre con la tecnología médica por ejemplo que nos permite curar enfermedades, vivir más años, reproducirnos a edades más avanzadas, conocer, identificar y modificar nuestros genes, etc. (Dorey, 2009). Sin embargo, en estos casos, las modificaciones provienen de un fin intencional que le damos a ciertos desarrollos tecnológicos.

Sin embargo, existen otros impactos no intencionales que provienen del uso de determinadas tecnologías. Tal es el caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Giovanni Sartori (1997) habla de las transformaciones que la televisión ejerce sobre el homo sapiens - al que considera "producto de la cultura escrita"-, convirtiéndolo en lo que denomina homo videns "para el cual la palabra está destronada por la imagen", modificando así la naturaleza del hombre (Sartori, 1997).

En el prólogo a la segunda edición del mismo libro, Sartori (1998) especifica que, dichas modificaciones atribuidas al acto de ver televisión se concentran en el aparato cognoscitivo y, un año después aventura incluso a hablar de una "mutación genética" (Sartori, 1999).

Don Tapscott (1997) en su libro NetGeneration hace énfasis en cómo el contexto computarizado de la generación nacida entre 1977 y 1997 generó un claro y significativo salto o brecha generacional puesto que la generación Net es más adepta al uso de la tecnología, específicamente a lo que a computadoras e Internet se refiere y el uso que hacen de ésta es sustancialmente distinto que el de las generaciones predecesoras (Tapscott, 1997).

Desde entonces quedó clara la influencia que la tecnología tiene en las distintas generaciones y cómo el uso que hacen de ella constituye un elemento diferencial que se refleja no sólo en la utilización y comprensión de la tecnología sino en la manera de vivir y comprender el mundo que nos rodea.

Fue así que para 2001 Mark Prensky acuñó el término de "nativos digitales" para designar a aquellos individuos que desde que nacieron han estado rodeados por la tecnología digital: video juegos, reproductores de audio y video, teléfonos inteligentes, video cámaras y otros diversos productos de la era digital. En contraposición habla de los "migrantes digitales" que somos todos aquellos que no nacimos en la era digital pero que hemos ido adoptando el uso de dicha tecnología como parte de nuestra vida cotidiana.



Prensky (2001) también aborda el impacto de la tecnología, específicamente de este entorno digital en algunos procesos cognitivos, especialmente la atención y cómo dicho impacto repercute en los procesos educativos.

Por su parte Xavier Bringué y Charo Sádaba (2009) presentan un extensivo estudio que analiza la relación e implicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en niños y adolescentes a quienes denominan “Generación Interactiva” y el uso que hacen de las distintas tecnologías digitales a su alcance.

A pesar del interés que la influencia de la tecnología en el ser humano y las modificaciones de ello derivadas ha generado desde hace tiempo y los estudios y textos escritos al respecto, poco se ha dicho de la relación que dicha influencia guarda con las modificaciones en el lenguaje producto de la predominancia de la comunicación escrita a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y tampoco se ha investigado a profundidad para corroborar si estas modificaciones producen –o son producto- de modificaciones estructurales o, por el contrario, son resultado únicamente de diversos condicionamientos.

En este sentido y para apoyar una de las hipótesis que sustentan el presente proyecto que como ya se mencionó está basada en las teorías lacanianas de la relación entre el lenguaje y la formación y estructura del inconsciente y sugiere que a partir de las adaptaciones en el lenguaje resultantes de las características y limitantes de las TIC y sus aplicaciones, se propician modificaciones de carácter evolutivo y estructural en la psique de los “nativos digitales”. De tal manera que las teorías evolutivas por un lado y la neuroplasticidad, por otro, constituyen elementos centrales a ser considerados dada la capacidad del cerebro para formar ramificaciones neuronales en función de los estímulos, la experiencia y el conocimiento adquirido y de la influencia cultural que ejerce un contexto cada vez más digitalizado -donde el lenguaje (principalmente escrito) juega un papel fundamental- que impacta los procesos cognitivos a partir de la información sensorial y la experiencia, procesadas en las áreas de asociación, generando capacidades de atención, procesamiento y realización paralelos y múltiples cuya comprensión nos permitirá, entre otras muchas cosas diseñar y proporcionar vías no tradicionales de aprendizaje a los nativos digitales en función de estas nuevas capacidades.

En este sentido Douglas Carnine (1995) postuló la relevancia que las neurociencias habrían de tener para comprender los distintos modos de aprender y John Bransford (2003) dejó clara la existencia de evidencias significativas de que el aprendizaje altera la estructura del cerebro independientemente de su edad, mientras que existe una relación directamente proporcional



entre la cantidad de experiencias dentro de un ambiente complejo y lo significativo de dicho cambio estructural (Posner & Rothbart, 2005) a través del desarrollo de nuevas vías neuronales (Doetsch, 2005).

Se sabe que las funciones corticales superiores como el lenguaje, la memoria, la orientación espaciotemporal, psicomotricidad, gnosias, praxias, etc. dependen de un procesamiento cerebral conjunto más que de un área específica. Por lo tanto, entre más complejidad requiera la función cerebral más áreas estarán implicadas (Barrera, 2009).

¿Qué nos sugiere esto?

La tecnología médica y los avances en neuroimagen son un siguiente nivel que permitirá corroborar los postulados concretos en torno a las modificaciones neuronales en donde se presume que los cambios principales se estarían generando en el hemisferio derecho, al que corresponden el análisis de patrones, resolución de problemas, creatividad, síntesis, atribución de significados, entre otros. Sin embargo, estas modificaciones no se darían sin la participación del hemisferio izquierdo (particularmente el lóbulo temporal superior) encargado del lenguaje que, en el caso de la mayoría de las aplicaciones en las TIC's se intercambia por medio de texto, involucrando por tanto la visión y los lóbulos occipitales de ambos hemisferios, lo que implica que la función y las vías de percepción y procesamiento de la información estarían modificándose también.

Así, es posible que el uso adecuado de las TIC's esté generando y permitiendo encausar el desarrollo de un proceso de pensamiento que implique ambos hemisferios de forma conjunta y simultánea en los nativos digitales, en contraposición con el pensamiento lineal dominado por el hemisferio izquierdo como ocurre en los migrantes digitales. Esto da como resultado un procesamiento más complejo de la información lo cual requiere de la participación conjunta de diversas áreas cerebrales.

Por otro lado la reducción en el uso de caracteres escritos y palabras para expresarse –propia de muchas de las aplicaciones de las TICs como los SMS, Twitter, etc.- obliga al individuo a ser más concreto y por tanto, menos simbólico. Si el nivel simbólico es lo que nos hace ser y determina nuestro deseo, no es de extrañar que entre más concreto sea nuestro lenguaje, más concreto será nuestro pensamiento, menos profundas nuestras aspiraciones y menos intenso nuestro deseo. No confundamos aquí deseo con impulso, pues vemos también que en la medida en que el deseo disminuye en esta generación, la impulsividad aumenta en una búsqueda quizá de llenar ese vacío que a todos nos mueve, pero que en su caso no identifican con la posibilidad de autorrealización, sino que es sólo satisfacción inmediata, intrascendente y muchas veces abrupta, agresiva e incluso



autodestructiva que nuevamente requiere de modelos de abordaje para prevenir y encausar de forma productiva y constructiva las modificaciones cognitivas derivadas del uso de TICs.

Conclusiones

Mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados requiere del diseño de propuestas educativas innovadoras sustentadas en enfoques integrales que tengan en cuenta las necesidades, posibilidades, capacidades y contexto de los estudiantes.

Nuevas capacidades cognitivas requieren, irremediablemente, nuevos abordajes del proceso enseñanza aprendizaje sustentados en una clara comprensión los procesos psicológicos y cognitivos que se ponen en juego para aprender y las demandas que los propios mecanismos socioculturales impondrán a los educandos. Si bien un trabajo conjunto entre profesionales de la psicología, la pedagogía y la educación es fundamental, la familia y los medios de comunicación también juegan un papel relevante en la construcción de un entorno congruente que permita a niños y adolescentes desarrollar positiva y constructivamente sus capacidades y, junto con ello, actitudes favorables hacia el aprendizaje, el descubrimiento y la construcción de conocimiento no a pesar de las nuevas tecnologías sino a través también de ellas.

Bibliografía

- BLASZEZYNSKI, A. (2006). Internet Use: In Search of an Addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 4, 7-9.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2009). *Nacidos Digitales: una generación frente a las pantallas*. España: Ediciones Rialp.
- CASTELLANA, M. ET AL. (2007). El adolescente, las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo*. 28 (3), 196-204
- Comscore. (2011). Social Networking Accounts for Largest Share of Minutes in México. Recuperado el 19 de Septiembre, 2011, de comscore Data Mine: <http://www.comscoredatamine.com/2011/09/social-networking-accounts-for-largest-share-of-minutes-in-mexico/>
- CUSUMANO, E. & RAZ, A. (2014). Harnessing psychoanalytical methods for a phenomenological neuroscience. *Frontiers in psychology*.
- DE LA BARRERA, M. & DONOLO, D. Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria* [en línea]. 2009, vol. 10, no. 6 [10, agosto, 2014]. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>
- DOREY, F. (2009). How do we affect our evolution. *Australian Museum*. [en línea]. Disponible en: <http://australianmuseum.net.au/How-do-we-affect-our-evolution>



- FROMM, E. (1955). Sociedad del S. XXI: cambios caracterológicos. Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. México: Fondo de Cultura Económica, 22 ed. 2006
- FUCHS, C.; LE GOFFIC, P. (1975). Introducción a la problemática de las corrientes lingüísticas contemporáneas. Buenos Aires: Hachette.
- GRACIA, M., VIGO, M., FERNANDEZ M, MARCO, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: Un estudio exploratorio. Anales de Psicología. 18, 273-292
- GEA, M. (2011). Tendencias de la enseñanza en tecnología móvil. Recuperado el 23 de Septiembre, 2011 de http://www.ofiweb.ugr.es/pages/pmoviles/tendencias_mlearning_2011/
- IAB México & Brown, M. (2011). Estudio de Consumo de Medios Digitales. 3ra Edición. Recuperado el 19 de Septiembre, 2011, de IAB México: [http://www.iabmexico.com/Mediateca/](http://www.iabmexico.com/Mediatoteca/)
- ISEA. (2009). MOBILE LEARNING: Análisis prospectivo de las potencialidades asociadas al Mobile Learning. ISEA S.Coop. Recuperado el 20 de septiembre, 2011 de: http://www.iseamcc.net/elSEA/Vigilancia_tecnologica/informe_4.pdf
- LACAN, J. (1948). La Agresividad en Psicoanálisis. Escritos. México: Siglo XXI, 10 ed. 1984
- LACAN, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo. Escritos. México: Siglo XXI, 10 ed. 1984
- LACAN, J. (1957). Las formaciones del inconsciente. Seminarios sobre textos freudianos. Buenos Aires: Nueva Visión. 1970
- LACAN, J. (1966). Escritos. México: Siglo XXI, 10 ed. 1984
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958). Antropología Estructural. Buenos Aires: Eudeba. 1977
- MASSLOW, A. (1943). Una teoría sobre la motivación humana. Motivación y personalidad. Colombia: Sagitario. 1954
- ONTSI (2009). La Sociedad en Red 2009. Informe Anual. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la S.I. Recuperado el 20 de Septiembre, 2011 de: <http://www.ontsi.red.es/>
- ORTEGA, F. & VIDAL, F. (2007). Mapping the cerebral subject in contemporary culture. Electronic Journal of Communication, Informacion & Innovation in health. Rio de Janeiro, v.1 (2) pp. 255-259.
- ORWELL, G. (1948). 1984. México: Ediciones Leyenda. 2004
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Hotizon. MCB University Press, 9(5). Disponible en línea: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- REATEGUI, N. & SATTLER, C. (1999). Metacognición. Estrategias para la construcción del conocimiento. (2da. ED) Lima: CEDUM
- SARTORI, G. (1997). Homo Videns, la sociedad teledirigida. México: Punto de lectura.
- SAUSSURE, F. (1915). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada. 1945
- SHAPIRA, N.A. ET AL. (2003). Problematic Internet use: proposed classification and diagnostic criteria. Depression and Anxiety. 17, 207-216
- TAPSCOTT, D. (2009). Grow Up Digital: How the Net Generation is changing your world. McGraw-Hill



- VIÑAS, F. ET AL. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y Salud*. 13, 235-256
- YOUNG, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior*. 1, 237-244
- ZIMBRÓN, F. (2012). La generación twitt. *Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*. 23, 36-41.



Hacia el cambio educativo: El recorrido de una maestra a través de la Educación Mediática

The journey of a teacher through media education

Allica, Rodrigo, M^a Concepción. *Universidad de Cantabria; CEIP Juan de Herrera-Cantabria*

* Datos de contacto: +34 34649158500 | conallica@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se pretende documentar y compartir reflexiones sobre actuaciones pedagógicas, utilizadas en mi devenir profesional (2004/2014), y desarrolladas en centros públicos (E. Primaria y E. Secundaria) de la C.A. de Cantabria. En todas ellas, destacan el uso de las TIC's y TAC's en educación. Éstas se configuran aquí como el motor de cambio, algo que trasciende lo meramente didáctico y promueve la construcción de espacios simbólicos, favoreciendo la creación de identidades colectivas que se nutren de la participación y el funcionamiento democrático.

El camino recorrido hacia el cambio educativo, se asienta en la reflexión sobre mis prácticas educativas, en entorno colectivos, construyendo relaciones de colaboración, con: alumnado, docentes y miembros de la C. Educativa.

El uso de las TIC's aparece inicialmente como un recurso más en el conjunto de decisiones pedagógicas que dan forma a las diferentes opciones metodológicas que asumo en el aula. Posteriormente, fruto de dicha reflexión y análisis, comienzo a hablar de TAC's, (Reig.D), 2013, esto es, el empleo de las TIC's al servicio del aprendizaje y la adquisición del conocimiento.

Finalmente, merece la pena adelantar algunas cuestiones que servirán como ejes vertebradores de este trabajo: a) La construcción de nuevos roles AL/DO como "prosumidores" usando herramientas 2.0. b) La formación de docentes hacia el "curador de contenidos" , como gestor, coordinador y colaborador en el aula. c) La utilización de la "sabiduría de la multitud" hacia la inteligencia colectiva con red y en red con la utilización de plataformas de aprendizaje (P.E. Edmodo). d) La gestión democrática y compartida a través del ABP con propuestas digitales como aprendizaje de servicio para mejorar el Centro y la Comunidad en la que cohabita.

Palabras clave: *tic, tac, innovación, democratización, gestión compartida, aprendizaje memorable, ABP, prosumer, curador de contenidos, inteligencia colectiva, aprendizaje servicio.*



Resumen en inglés

This communication is intended and share reflections on teaching activities , used in my professional future (2004/2014) , and developed in public schools (E. Primary and Secondary Education) AC Cantabria . In all of them) emphasize the use of ICT in education and ACT. These are configured here as the engine of change, something that transcends the merely didactic and promotes the construction of symbolic spaces, encouraging the creation of collective identities that feed on participation and democratic functioning .

The path towards educational change, is based on the reflection of my teaching practices, collective environment , building partnerships with : students, teachers and members of the Education C. .

The use of ICT initially appears as a resource in all pedagogical decisions that shape the different methodologies assumed in the classroom. Subsequently, the result of this reflection and analysis, start talking about ACT₁ (Reig), 2013 , that is, the use of ICT for learning and knowledge acquisition.

Finally, it is worth to nothing some issues that serve as a backbone of this work: a) Construction of new roles AL / DO as " prosumers" using 2.0 tools. b) Teacher training towards " content curator " as manager , coordinator and collaborator in the classroom. c) The use of the "wisdom of the crowd " to the collective intelligence network and network with the use of learning platforms (PE Edmodo) d) The democratic and shared management through PBL with digital proposals as service learning to improve the Community Centre and cohabitation .

Palabras clave en inglés: *ict, act innovation, democratization, share management, memorable learning, ABP, prosumer, curator of contents, collective intelligence, service learning.*

Introducción

Las revoluciones tecnológicas en la sociedad del conocimiento Informe Unesco₂ .(2005) han afectado a todos los ámbitos de la vida de los individuos.

La educación y por extensión las organizaciones escolares no han podido mantenerse ajenos ante dichos cambios. Las aulas como espacios físicos han modificado sus recursos, organización y gestión. De este modo, quienes habitamos la aulas también nos hemos visto afectados.

Esta comunicación pretende por un lado documentar parte de mi experiencia profesional en el uso de la tecnología en las aulas , y por otro reflexionar acerca del uso didáctico que éstas han conformado promoviendo importantes cambios en la forma de aprender del alumnado, la gramática escolar y en la comunidad educativa en sentido amplio.

Los "nuevos medios" poco a poco se iban convirtiendo en elementos cotidianos, incorporándose a mi desarrollo profesional. Aquello que a todas luces se recibía en los centros como posibles "amenazas", "miedos" o "problemas" a mí se me antojaba como una suerte de oportunidades,



retos y desafíos pedagógicos. La pantalla me parecía algo mágico, y la red un mundo lleno de posibilidades, información y conexión con otros docentes.

Por ello era necesario que mi formación profesional siguiera en esa línea de desarrollo, y así me propuse mejorar mi competencia digital, aprovechando las oportunidades de formación que se ofertaban desde las instituciones (PRETIC, ESCUELA 2.0), y participar en aquellas iniciativas que la educación no formal compartía en la red. La comunicación con otros docentes, el trabajo colaborativo realizado en seminarios y grupos de trabajo, me permitían aunar los aspectos teóricos con la aplicación de los mismos a las aulas. La formación de docentes desde mi figura de coordinadora TIC de centro y la gestión del centro desde una breve experiencia como directora, me permitieron acercarme a otros ámbitos necesarios por contribuir muy directamente a la integración de las TIC's en un centro.

Mi actividad docente (ver Tabla1) siempre ha sido un motivo de análisis y reflexión. Repensar lo que he vivido en las aulas, ha mejorado mi experiencia, y la mejora de mis prácticas educativas se ha convertido en el motor de avance de mi desarrollo profesional.

La preocupación por adquirir una competencia digital personal no ha reducido el espacio y la importancia del estudio, análisis y profundización en nuevas formas de enseñar y aprender, la aplicación de modelos colaborativos, democráticos e inclusivos y la preocupación por la sostenibilidad y una educación para todos.

Pretendo mostrar mis experiencias en torno a mis prácticas TIC's en aula, esto es, cómo dichos recursos han influido de forma directa en el aprendizaje del alumnado y se han convertido en TAC's, dando nuevas respuestas educativas desde una perspectiva de innovación y cambio, ubicadas en entornos concretos y beneficiando a la comunidad educativa de dichos resultados.

Tabla 1. Actividad Profesional

	IES LOPE DE VEGA (2004-2008)	CEIP JUAN DE HERRERA (2008-2014)
Niveles educativos	E.S.O - 2ºCurso aula de E. Compensatoria	E. Primaria.Primer ciclo /Tercer ciclo
Proyectos	"ECOLOPE"	" Forma, color , textura". "Nuestro pasado". "Investigando para mejorar". "Comunicando para mejorar". "Mi huella ecológica". "6+2".
Formación	PRETIC/ Grupo de trabajo cooperativo.	Formación TIC/ Seminarios Juandetic.
Gestión	Coordinadora de grupos de trabajo.	Coordinadora TIC. Directora de Centro.



Marco teórico y objeto de estudio

El uso de la tecnología educativa en mi labor profesional se sustenta en un marco teórico concreto a partir del cual establezco las líneas rectoras de mi praxis educativa. En él podemos destacar los siguientes principios teóricos, influidos por grandes pensadores y pedagogos, pero también por docentes que elaboran su pensamiento desde la reflexión en la acción de su aula.

En primer lugar comienzo aclarando el concepto de las TIC's, Tecnologías de la Información y la comunicación con el objetivo de adquirir información (sociedad de la información); y de las TAC's₃ como tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (sociedad del Conocimiento) (Moya), 2013. Siendo este último concepto el que voy a utilizar en toda la comunicación, ya que voy hablar de tecnología al servicio del aprendizaje con fines formativos y didácticos. Continúo definiendo lo que se entiende por la realización de buenas prácticas₄ TIC's/ TAC's para Sosa, Peligros y Díaz Muriel (2010) éstas son entendidas como "toda aquella práctica educativa que con el uso de las TIC's supone una mejora o potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de sus resultados, pudiendo servir, además, de referencia a otros contextos". Estableciendo como uno de los objetivos principales en el uso de las TAC's la Ruptura de brechas digitales (acceso, capacidad de uso, alfabetización, calidad de contenidos). Añadiendo la brecha de género₅ como bien apunta (Castaño.C),2008, en la que son las mujeres quienes menos acceso tienen a las TIC's.

En segundo lugar nombrando las grandes teorías del aprendizaje que dan fundamento a mi labor educativa: Conectivismo, Siemens₆ (2009), Learning by doing ("aprender haciendo") de John Dewey (1859-1952) y William Heard Kilpatrick (1871-1965), el Aprendizaje por medio de la acción: Célestin Freinet (1896-1966) o María Montessori (1870-1952).

En tercer lugar definiendo las líneas metodológicas; en concreto cooperativas/colaborativas justificadas por los grandes beneficios y el carácter social de las mismas, tomando como referente las ideas de P. Pujolás₇ (2008) sobre aprendizaje cooperativo; así como los escritos y experiencias de Fernando Trujillo₈ (2012) en enseñanza basada en proyectos (ABP).

Finalmente, partiendo de estos pilares teóricos mi objeto de estudio se concreta principalmente en el uso de las TAC's en el ámbito de la educación obligatoria formal, para mejorar las prácticas educativas y conseguir que el alumnado adquieran un aprendizaje significativo, útil, práctico, memorable y aplicable en etapas posteriores de su formación y desarrollo personal.

Metodología

El trabajo que aquí presento se ha centrado en lo vivido, en como la introducción de nuevos recursos tecnológicos en el aula, me han planteado nuevas interrogantes, cuestionándome el sentido de lo educativo. Estas experiencias personales me han inducido a pensar y a repensar sobre mis prácticas educativas; analizando la experiencia para mejorar mi praxis educativa₉ (Haya.I y Allica.C), 2013.



Así, desde el punto de vista metodológico, este trabajo se basa en la investigación de mi propia experiencia educativa en un periodo amplio de docencia en la educación obligatoria. El objetivo fundamental es recuperar lo subjetivamente valioso de mis vivencias en las aulas, en relación con otros (alumnado, docentes, familias, comunidad) en contextos formales. Siendo esta una aproximación subjetiva a la experiencia, que pretende según Contreras, J y Pérez de Lara, N (2010) " estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive".

Lo vivido, entendido como proceso personal, me ha permitido ser testigo, de cómo los cambios tecnológicos me han afectado, pero también, como han influido en el alumnado. Así, primeramente en alumnos de E. Compensatoria (E. Secundaria), usando nuevas herramientas web 2.0 como el blog y las plataformas educativas abiertas (Moodle). Estas experiencias provocan en mí la necesidad de un acercamiento a metodologías cooperativas. Dedicando mis reflexiones al desarrollo de seminarios y grupos de trabajo sobre trabajo cooperativo para atender a la diversidad en las aulas, acompañada por una formación tecnológica en el proyecto PRETIC.

Posteriormente, en un periodo más amplio, como tutora de diferentes cursos de E. Primaria en el que he podido vivir los diferentes cambios que el uso de la web2.0, los tablets, la PDI, plataformas de contenidos y gestoras de aula, han provocado en el alumnado, cambios que se han reflejado en su forma de aprender, comunicarse y organizarse. Y a su vez como han afectado a los espacios de convivencia, como el centro y la comunidad escolar.

Estos cambios me han permitido repensar mi quehacer educativo, dando respuesta con la aplicación de metodologías colaborativas, proyectos de investigación en el aula, ABP, y creación de comunidad de aprendizaje en Edmodo. Paralelamente, de forma continuada, coordinando la realización de seminarios docentes, dedicados a profundizar en el uso de metodologías colaborativas en el aula y la realización de buenas prácticas TAC's. Todas estas experiencias quedan recogidas en mi Blog profesional, Allica, C. (2014).

Precisamente la revisión sobre las prácticas desarrolladas y el impacto que éstas vierten sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, particularmente en el alumnado, conformarán el apartado destinado a la explicitación de los resultados en esta comunicación.

Resultados

Lo vivido, en este caso, se concreta en reflexiones y aprendizajes tanto de orden teórico (elaboración y construcción de aprendizajes a través de la práctica) como de orden pragmático (praxis que se derivan de una forma concreta de mirar al hecho educativo, a las TIC's/TAC's, y de relación con otros agentes educativos). Así, en este apartado aspiro a compartir con el lector-a aquellos aprendizajes que resultan, desde lo subjetivo, significativos en mi desarrollo profesional.



a. Hacia la construcción de un conocimiento de orden teórico: Aprender de la experiencia.

Partiendo de mis experiencias en el aula quiero mostrar al lector cómo el uso de las TAC's ha provocado en el alumnado efectos positivos que les han permitido avanzar en su proceso de maduración. Estos efectos se sustentan en principios rectores que apuestan claramente por:

- La aceptación y potenciación de la diversidad en el aula.
- Las diversas formas de aprender y comprender mejorando sus múltiples inteligencias.
- El aprendizaje en red en el propio centro y hacia el mundo virtual.
- La riqueza del pensamiento colectivo.
- La flexibilidad metodológica optando por aquellas que destacan por su carácter colaborativo, creativo, abierto y social.
- La gestión compartida del aula: uso, responsabilidad y mantenimiento.
- La plasticidad organizativa de tiempos y espacios; buscando la autorregulación y autonomía del grupo.
- La modificación de los roles de aquellos que participan del proceso de aprendizaje; desde el respeto mutuo y la escucha.
- El Aprendizaje con emoción, desde la motivación positiva por parte del tutor/docente, y la celebración comedida, buscando un equilibrio entre el pesimismo absoluto y el halago fácil o la celebración continuada.
- La creatividad y la innovación como modos de avance.
- La investigación como mejora de la comunidad.
- Colaboración como posibilidad de crecimiento personal y grupal.
- El cambio social a través del aprendizaje buscando la trascendencia de lo que hacemos en el aula.

Influencias de las TIC sobre el alumnado

Aprender y enseñar con/de/ a otros, realizando tareas colaborativas con las herramientas de la web 2.0, viviendo situaciones de aprendizaje per to per.

Empoderamiento curricular desde un enfoque global, la red le muestra al alumnado el conocimiento de manera interrelacionada, y la posibilidad usarlo para mejorar la realidad.

Compartir procesos de aprendizaje y conocimiento, rompiendo las barreras de espacio y tiempo.

Un nuevo canal que mejora las posibilidades de comunicación, entre iguales y con adultos, haciendo visibles ideas, pensamientos del alumnado.

Nuevos formatos de expresión y comunicación, para todo el alumnado.

Acercase a la investigación a través de la curiosidad y la mejora, en entornos virtuales seleccionados y acotados por el docente.

Nuevos espacios de creación y autoría, desde la colaboración, mejorando expectativas y autoestima del alumnado.



Mejora de habilidades individuales que contagian al grupo de una actitud positiva hacia el aprendizaje, mejorando sus resultados, relaciones y aceptación social.

Espacios y tiempos reales de colaboración más allá del aula en la red, a través de plataformas colaborativas como Edmodo.

Oportunidad de adquirir autonomía y responsabilidades a través de la gestión compartida del aula en todas sus vertientes, empoderándose de su proceso de maduración.

Reconocimiento de los otros, por lo que se hace, se crea, se comparte.

Mejora de la autoestima a través de la motivación, disfrutando en su comunidad de aprendizaje.

Creación de un pensamiento crítico, analizando su realidad y aportando propuestas de mejora.

El gran poder del pensamiento colectivo para ganar en identidad y adaptación a su medio más próximo.

Gamificación¹² (Santamaría), 2013, en el aula, aprendiendo a través del juego.

b. Hacia la construcción de un conocimiento de orden práctico:
el caso del centro "Juan de Herrera".

Como cierre a este epígrafe de resultados, cabe destacar la concreción de los argumentos hasta aquí expuestos en las vivencias de aprendizajes e impacto que para una comunidad educativa concreta ha tenido. Veamos, pues, el caso del centro CEIP JUAN DE HERRERA.

Al finalizar el curso 2013/2014 el centro, se articula como una comunidad de Aprendizaje, en la que casi 400 alumnos, sus respectivas familias, y 33 docentes, interactúan en una red de aprendizaje, sustentada por una plataforma de gestión de aulas, áreas y grupos denominada Juandetic, alojada en Edmodo. Sin olvidar el uso que de la plataforma de la Consejería de Educación, Yedra, se realiza en el centro como medio de Gestión.

Así mismo, el blog de centro y sus respectivos enlaces a Blogs de ciclos, áreas, niveles, alojados en Blogger, permite establecer espacios de comunicación y colaboración entre todos los miembros de la Comunidad.

Los docentes han realizado numerosos seminarios y grupos de trabajo en el centro para mejorar su formación, bajo la denominación de Juandetic, y bajo la coordinación y asesoramiento del CEP de Santander. Utilizan la Plataforma de Autor/ Aula Planeta como potente banco de contenidos, recursos y gestor de aulas. Una wiki, "Juandetic" alojada en wikispaces como medio de colaboración para compartir conocimientos y reflexiones, para mejorar su competencia digital y ampliar su formación docente.

El alumnado, disfruta de aulas interactivas dotadas de portátil/PDI y tablets (5º y 6º), así como un aula TIC de uso compartido. También, comparte grupos de colaboración con docentes y otros miembros de la comunidad (Edmodo). Gestiona y colabora en sus blogs de aula, ciclo. Organiza y gestiona el aula TIC en tiempos de recreo escolar. Dinamiza el Tablón TIC del centro, en el que intenta motivar e informar a sus iguales.



Las familias, cursos pasados, realizaron formación inicial en el ámbito de las TIC's, bajo la denominación de Familias en redadas. Participan en los blogs del centro en sus diferentes vertientes y realizan un seguimiento de la plataforma Edmodo.

Diferentes asociaciones y entidades colaboran en la realización de proyectos de centro, que son gestionados, desarrollados, difundidos por docentes y alumnos en las diferentes medios ya enunciados. Destacando la colaboración con la Universidad de Educación de Cantabria en el desarrollo de proyectos de innovación en el ámbito de la Inclusión Educativa, la labor estrecha con la Escuela de Medio Ambiente de Camargo y con el Ayuntamiento desde su concejalía de Educación, con la RED DE ESCUELAS UNESCO de Cantabria, de la que el centro es miembro, participando con sus proyectos en los Encuentros Estatales, así como otras asociaciones de ámbito local, que tienen una amplia relación e implicación en el centro como por ejemplo: A. Romanies, A. RIA; A. Scout de Maliaño; etc.

Conclusiones

Esta comunicación ha pretendido, desde mi experiencia como docente, presentar como las TIC's influyen de manera positiva y significativa en el aprendizaje del alumnado de E. Primaria y Primer Ciclo de la ESO; manifestándose como un recurso pedagógico y didáctico potente, y contribuyendo a modificar los centros educativos en auténticas comunidades de aprendizajes conectadas en red.

Pero nada de esto es posible si no partimos de unos sólidos conocimientos didácticos, de la elección de unos principios metodológicos adecuados; de la búsqueda de unas buenas prácticas con tecnología en el aula, de unos valores éticos e inclusivos que favorezcan una educación de todos y para todos.

Así mismo, una formación de docentes desde su propio centro, aplicada a la necesidad y realidad de sus aulas, pero apoyada por instituciones que se dedican a la formación formal, e incrementada con una formación no formal, autónoma y actualizada, es fundamental para poder ir avanzando en la innovación y mejora de los planes TIC's en los centros.

La dotación de recursos tecnológicos, es fundamental, pero también es necesario un uso racional y sostenible de los mismos. Intentando sacar el máximo rendimiento a los recursos existentes antes de incorporar nuevos.

Es esencial, así mismo la figura del coordinador TIC's como líder innovador y coordinador, dotándole de tiempos para la gestión, coordinación, formación, mantenimiento. En este aspecto, es decisivo el papel de los equipos directivos al establecer como prioritario el desempeño de estas funciones en detrimento de otras. Los equipos deberán facilitar la función de los coordinadores.

Sin olvidar que la actividad educativa se desarrolla en comunidad, y que por tanto, los docentes, equipos directivos, familias, instituciones locales, y administración deben apoyar y facilitar, que la tecnología mejore dichos procesos educativos, llegando a convertirse esta, en una comunidad de



aprendizaje en red, en donde cada uno de sus miembros participe de una forma activa, crítica y creativa en post de una mejora social.

Bibliografía

- REIG HERNÁNDEZ, S. (2013) Repensando el aprendizaje en el S. XXI. En el BLOG El Caparazón (online) [Fecha de consulta 13/06/2014]
- CYRANECK, G. (2005). Hacia las sociedades del Conocimiento, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>- Lectura online. [Fecha de consulta 25/08/2014]
- MOYA LÓPEZ, M. (2013) De las TIC's a las TAC's: la importancia de crear contenidos educativos digitales. En Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM. <http://www.pangea.org/dim/revista.htm>. Revista científica de opinión y divulgación Revista DIM / Año 2013 - Nº 27 - diciembre - ISSN: 1699-3748. pág. 2/3. Consulta online. [Fecha de consulta 2/09/2014]
- SOSA DÍAZ, M^a J, PELIGROS GARCÍA, S y DÍAZ MURIEL, D (2010) Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 148-179.[Fecha de consulta 25/08/2014]
- CASTAÑO COLLADO, M. (2007). Nuevas tecnología y género. "La segunda brecha digital y las mujeres". Publicado en Mujeres en Red. El periódico feminista. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1567>[Fecha de consulta 2/09/2014]
- SIEMENS, G (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital . Lectura online. [Fecha de consulta 26/08/2014]
- PUJOLÁS MASET,P (2008) 9 Ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo. Ed Grao. [Fecha de consulta 2/09/2014]
- TRUJILLO SAÉZ .F (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical, 2012, num. 55, pp. 7-15.[Fecha de lectura online consulta 25/08/2014]
- HAYA, I. y ALLICA, C (2013) Más allá de la dotación tecnológica: un largo recorrido hacia la construcción de espacios escolares con identidad propia. El caso del CEIP Juan de Herrera. En Fueyo, A. (Coord.): Experiencias prácticas de educación mediática. Barcelona: UOC Press
- CONTRERAS J. y PÉREZ LARA (2010). Investigar la experiencia educativa. E. Morata. págs 21-25. [Fecha de consulta 2/09/2014]



ALLICA, C (2009) Blog de elaboración propia. <http://tonicontic.blogspot.com.es/> [Fecha de consulta 2/09/2014]

SANTAMARÍA, F La gamificación: las mecánicas del juego en los procesos de aprendizaje (Parte 1/2). En su blog profesional; <http://fernandosantamaria.com/blog/>[Fecha de consulta 2/09/2014]



Los medios de comunicación como una herramienta social en la adolescencia

Communication as media as social tool in adolescence

Cuervo Sánchez, Sandra Liliana. Universidad del País Vasco UPU/EHU; Medrano Samaniego, Concepción Universidad del País Vasco UPU/EHU.

* Datos de contacto: +34 943018877 | cslcuervo001@ikasle.ehu.es

Resumen

En términos generales, se puede afirmar que todas las personas experimentamos una transformación de la cotidianidad y la forma de entender e interpretar el mundo a partir de la interacción con los medios de comunicación. Sin embargo, es en la etapa de la adolescencia cuando ese intercambio se torna más relevante en tanto, se combina un proceso de intensa transformación del individuo con un proceso de deseabilidad social.

Los adolescentes se enfrentan al crecimiento de su cuerpo, la irrupción de deseos y necesidades que desconocían, a nuevas formas de relacionarse y comportarse con amigos del mismo sexo y del sexo opuesto. Al mismo tiempo, la sociedad, vuelca en los adolescentes todas las expectativas de continuidad, cambio y transformación de la sociedad y la cultura. Todo ello, con el protagonismo de los medios de comunicación.

Es así, que en el actual campo de lo pedagógico, los conceptos de adolescencia y medios de comunicación son categorías de análisis interdependientes. En este sentido, abordar un concepto sin el otro, es casi imposible dado que nos encontramos frente a un fenómeno de omnipresencia cultural de los medios de comunicación y del ideal de juventud en la sociedad.

La escuela como agente social, debe reflexionar sobre esta realidad para poder responder a las actuales dinámicas sociales de los adolescentes; por ello, el objetivo principal de esta comunicación es presentar una conceptualización sobre las características comunicativas de los adolescentes dentro de la sociedad mediática

Palabras clave: *Adolescentes, Medios de comunicación, Socialización*

Resumen en inglés

In general terms, we can say that we all experience a transformation in daily life and in how to understand and interpret the world from interaction with communication media.

However, it is at the stage of adolescence that this exchange becomes most relevant, as it combines a process of intense transformation of the individual with a process of social desirability.

Teens face the growth of their body, the emergence of previously unknown desires and needs, and new ways of relating to and behaving with friends of the same and the opposite sex. At the same



time, society loads adolescents with all the expectations of continuity, change and transformation of society and culture. In all this, communication media plays a central role.

In the current field of pedagogy, the concepts of adolescence and of communication media are interdependent categories of analysis. Yet addressing one concept without the other is almost impossible since we are dealing with a phenomenon of cultural omnipresence of communication media and with the ideal of youth in society.

The school as a social agent must reflect this reality, in order to respond to current social dynamics of adolescents; therefore, the main objective of this paper is to present a conceptualization of the communicative characteristics of adolescents in media society.

Palabras clave en inglés: Adolescence, communication media, socialization

Introducción

1. Características de los procesos de comunicación de los adolescentes dentro de la era mediática.

La adolescencia se conceptualiza como un periodo de transición desde la infancia a la edad adulta, con etapas que incluyen la pubertad y maduración. Se caracteriza por una transformación en todas las dimensiones humanas: la emocional, psicológica, social, neuronal y física (Schulz, Molenda-Figueira y Sisk, 2009).

Desde la perspectiva de la psicología del crecimiento, se define la adolescencia como el periodo comprendido entre los 10 y 16 años de edad. Enmarcando la edad (tiempo) como un factor inseparable del proceso de crecimiento que se aplica a las dimensiones del desarrollo físico y psicológico del ser humano (Martínez, 1993). No obstante, otras perspectivas, encaminan sus propuestas a reconocer la incidencia de factores medio-ambientales, sociales, económicos y culturales en la formación del pensamiento y el desarrollo. Bronfenbrenner, Villarini, Vygotskii y Kozulin (1987) desde la perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, plantean que el ser humano, desde el nacimiento, se desenvuelve dentro de un conjunto de estructuras ambientales, que condicionan e influyen su desarrollo como individuo, y a su vez, dichas estructuras son susceptibles a la transformación que los individuos generan en ellas desde su acción individual.

En la adolescencia, a diferencia de las demás etapas, el comportamiento suele caracterizarse por ser contradictorio, dinámico e inestable; un choque constante con el mundo adulto que le protege y la gestación del futuro adulto en el cuál se convertirá. De ahí, que uno de los objetivos durante esta etapa, sea la construcción de la identidad como individuo de cara a su relación con los diferentes grupos de referencia. Los adolescentes viven en una constante negociación entre el deber ser moral y ético, los valores familiares, la persuasión del grupo de amigos y la influencia de los medios de comunicación. De acuerdo con Mejía (2010) este paso de revelación a la sociedad es un choque entre generaciones y modelos. Un proceso de contracultura que se moldea por la incidencia de los valores sociales que confluyen del mundo adulto, del mundo del consumo y de su relación entre pares.



En la actualidad, no es suficiente con comprender el sistema de relaciones y las características de crecimiento de los adolescentes, ya que con el desarrollo tecnológico y la incorporación de avanzados sistemas de comunicación en la vida cotidiana, se ha transformado sustancialmente el comportamiento humano. La adolescencia compagina su desarrollo con los cambios tecnológicos, hasta el punto, que se plantea que el concepto de juventud, tiene su origen en las subjetividades que se construyen a través de nuevos lenguajes y formas de comunicación que se ofrecen desde los medios y las nuevas tecnologías de información (Muñoz, 2010).

En esta línea, Bringué y Sádaba (2010), proponen la existencia de una generación interactiva caracterizada por seis elementos transversales en su relación con la tecnología. El primero, relacionado con el alto nivel de equipamiento y acceso a la tecnología de vanguardia que tienen los adolescentes. El segundo, relacionado con la utilización y tenencia de móviles multifuncionales. El tercero, como una generación precoz en el uso tecnológico. El cuarto, la capacidad multitarea de desarrollar sus actividades. El quinto, el uso diferenciado de la tecnología por géneros, donde el género femenino lo utiliza para mantener conversaciones y el masculino con fines de entretenimiento. Y el sexto, y último, que se refiere a la juventud actual como una cultura emancipada en lo tecnológico, donde la compra, acceso y uso se hace desde la autonomía, y en ocasiones, en ausencia del mundo adulto, como se constata en los trabajos de Cólás, González y De Pablos (2013) que afirman, que en el acceso a las redes sociales, el 94,99% de los adolescentes entre los diez y quince años de edad, están incorporados en estas plataformas, y desarrollan prácticas de relaciones sociales on-line con una baja supervisión familiar.

Marco teórico y objeto de estudio

Tras la breve y sintética descripción del mundo social del adolescente y sus procesos de socialización, a continuación se señalarán cuatro aspectos relevantes de la formación de la amistad durante la adolescencia y las características que las relaciones adquieren a partir del uso de los nuevos medios de comunicación.

1. La formación de amistades.

Forjar lazos de amistad, parte de la concepción de relaciones y vínculos horizontales entre sujetos con características similares, tanto de conocimiento, prestigio y poder. En este tipo de relaciones, los adolescentes desarrollan sus habilidades sociales, aprenden sobre la competencia, la cooperación y la intimidad entre iguales. Es un proceso donde el apego se desplaza a la figura de un compañero.

El amigo puede verse como un ser semejante a uno mismo, vive las mismas dudas, incertidumbres y cambios, por ello, el adolescente comparte y compara con su entorno de coetáneos su imaginario de yo ideal y de autoconcepto. De ahí, que las relaciones con los amigos y compañeros constituyan una parte importante del proceso de transición de la infancia a la adultez, porque la construcción de la identidad y la conformación del yo en la adolescencia transcurre entre un ejercicio



permanente de preguntas y respuestas (Stassen y Thompson, 1997). Los adolescentes se enfrentan a un movimiento dialéctico de comprensión de su realidad, donde sus acciones reflexivas se elaboran en el diálogo con los otros. Este proceso de constante diálogo y construcción de la identidad puede observarse en los contenidos socializados a través de las actividades realizadas en las redes sociales. Las acciones más comunes en la red social Facebook, según Yang y Brown (2013), son la interacción electrónica con los amigos, tal como publicar, comentar, o responder a los mensajes, observar el contenido del perfil de los usuarios y enlazar con la auto presentación del propio perfil (fotos, actualización del estado, páginas de favoritos, etc.).

Con referencia a las relaciones que los adolescentes establecen con los amigos y la funcionalidad en la formación de la estructura psicosocial, Brown y Czerniewicz (2010) identifican cuatro roles diferentes que desempeñan los amigos en esta etapa:

- a) Fuente de información y autoayuda. En el proceso de cambio físico y vivencia de nuevos sentimientos y experiencias, los amigos marcan pautas de actuación y ayudan en la socialización con miembros del otro sexo y negocian en relaciones que pueden resultar atemorizantes.
- b) Grupo de contención. En el proceso de ajustarse a los cambios del entorno social; en la familia, en la escuela, en la comunidad.
- c) Escenario de auto comprensión, diferenciación y representación. En el proceso de identificarse, de asociarse con iguales, de compararse para identificarse.
- d) Caja de resonancia. En el proceso para explorar y definir su lugar ético y moral, así como sus aspiraciones. Se negocian elementos de la filosofía de vida, ideologías y comportamientos.

El adolescente, atendiendo al periodo en que se encuentre y a sus habilidades sociales, está en una constante construcción de la agenda social de espacios, actividades y eventos para realizar con otros. Un comportamiento que implica, en algunos momentos al grupo de referencia, y en otros, al amigo íntimo.

2. Pertenencia al grupo.

El grupo es el espacio de contención y marco de acción para los adolescentes. Los grupos de amigos brindan a los adolescentes referentes normativos que funcionan en una triada: encuadre social, marco de existencia y escenario de protección.

En la socialización entre los amigos, los adolescentes se expresan con libertad. Sin embargo, lo que se dice y hace dentro del grupo, debe ser consecuente con los elementos que identifican al colectivo y a los comportamientos que se han establecido como correctos. Es una especie de militancia, con una red simbólica compartida entre los amigos. Abarca espacios tanto de la vida pública como privada. En esta etapa, los individuos se ven abocados a actuar y compartir según lo manifieste el grupo. Los adolescentes se relacionan desde la presión de éste.

Frente a la pertenencia y relación con el grupo de amigos, los medios de comunicación son un elemento funcional, que en algunos casos posibilita las relaciones y en otros las matiza a través de



los procesos de mediación. Uno de los fenómenos que mejor plasma este lugar de los medios y las relaciones grupales, es la pertenencia a las redes sociales on-line.

Las redes sociales son estructuras que permiten a los individuos, la relación con grupos y con otros individuos. En la adolescencia se experimenta una urgencia particular de compartir con los amigos y crear una relación de estrecha conveniencia. Éstos satisfacen sus necesidades y los medios cumplen su función de mediadores. Al respecto, estudios sobre los procesos comunicativos y el uso de los medios de comunicación por parte de los adolescentes, plantean que los medios son utilizados por los jóvenes para mantener la cohesión y conexión con el grupo. No existe distinción entre la utilización de internet o dispositivos móviles para su comunicación, pues éstos son tecnologías complementarias y no sustitutivas en su uso. En términos generales los adolescentes prefieren la comunicación virtual frente a los medios tradicionales de comunicación (Madell y Muncer, 2005).

Las plataformas sociales son parte de la medicación diaria de los adolescentes y los grupos de referencia. De acuerdo con Bringué y Sádaba (2010), el 70% de los usuarios de internet entre los diez y dieciocho años, declaran ser usuarios de redes sociales que les permiten continuar con los procesos de socialización entre los grupos de amigos. Es decir, mantener conversaciones, compartir enlaces de entretenimiento/juego, ver y publicar fotos y establecer agendas sociales. Las motivaciones de uso se ubican en la necesidad de reconocimiento por parte del grupo. Así, los adolescentes se conectan para compartir experiencias y hacer la auto-presentación de sus actividades (vacaciones, compras, comidas, etc.). De acuerdo con los datos del estudio de Valkenburg y Peter (2009) realizado con 794 preadolescentes y adolescentes, la comunicación en línea y la cercanía a los amigos aumenta con la edad, donde las adolescentes manifiestan mayor cercanía con los amigos y ansiedad social en la comunicación.

En la mensajería de texto en móviles y redes sociales entre adolescentes de once a trece años, las actividades que reportan son: un 92% para mantenerse en contacto con sus amigos, un 88% para hacer planes con amigos, un 60% para bromear, un 42% escribe cosas que no diría presencialmente, un 38,5% envía información no textual y un 24% rompe una relación (Bryant, Sanders-Jackson y Smallwood, 2006).

La identidad y el comportamiento on-line, al igual que el de la experiencia presencial, están influidos entre otras cosas, por la compensación social del grupo (Cólas; González, y De Pablos, 2013). Los adolescentes son sensibles a los comentarios y opiniones que sus amigos publican en los perfiles de las redes sociales y otorgan un alto valor a las percepciones que los otros tienen de ellos.

Durante esta etapa, el círculo de amistades normalmente es amplio, creciente y cambiante. Se establecen rápidamente relaciones, que pueden mantenerse a lo largo del tiempo o ser fugaces y reemplazables. Su constante confrontación con su identidad, sus roles y sus aspiraciones hace que deambule por diferentes grupos según las afinidades que le motiven. Sin embargo, de esas interacciones siempre quedan relaciones residuales que van constituyendo un banco de amistades



que se reflejan en las redes sociales. En un estudio con adolescentes españoles y colombianos, la media de amigos dentro de la red Facebook fue de 202 (Almansa, Fonseca, y Castillo, 2013). Sin embargo, de ese banco de amigos, las amistades de las redes sociales se conciben como superficiales frente a las amistades de la vida off-line, que se consideran como verdaderas amistadas.

Los amigos con quienes interactúan con mayor frecuencia en las redes sociales, coinciden con los amigos de la vida cotidiana en la escuela o en el vecindario, y se sitúan en su mismo rango de edad. De acuerdo con García y Rosado (2012) los adolescentes consideran que las relaciones sociales que establecen a través de las nuevas tecnologías son menos personales, íntimas, comprometidas y sinceras frente a las que se establecen de manera presencial. Sin embargo, las formas de establecer las relaciones son más abiertas, inmediatas, amplias y fáciles que las que se establecen cara a cara.

3. Las interacciones estratégicas (noviazgo y amistad).

Éstas se comprenden como un proceso de identificación y desarrollo compartido con los iguales. El adolescente se encuentra a sí mismo a través de las relaciones interpersonales, de ahí, su rasgo fundamental en el desarrollo. Las categorías de análisis de la evolución de las amistades están relacionadas con la interacción con individuos del mismo sexo y de sexo contrario. Según la edad y el sexo existen diferentes intereses en la relación. Es así que en la pre-adolescencia, se relacionan entre individuos del mismo sexo. Con el tiempo aumenta el nivel de selectividad en las relaciones y se mantienen sentimientos de indiferencia o neutralidad frente al sexo contrario. En la adolescencia temprana se cruza esa línea sexual divisoria entre ellas y ellos. Se organizan grupos mixtos de juego y diálogo, al tiempo que se generan espacios de grupos delimitados por elementos de intimidad y afinidad. En la adolescencia tardía, suelen relacionarse íntimamente con un individuo del sexo opuesto y buscan compartir espacios mixtos de diálogo y diversión. Se hace frecuente la participación en fiestas, charlas y espacios informales de reunión. Los amigos se convierten en parte una vital de su existencia.

Las relaciones románticas que se establecen, también, cumplen funciones diferentes en las distintas etapas de la adolescencia. Durante la adolescencia temprana, su función se relaciona con las necesidades de una amistad cercana, mientras que en la adolescencia tardía, con funciones de una relación estrecha. El elemento común a lo largo de la adolescencia, es el aumento de los niveles de intimidad y de apoyo emocional que experimentan entre compañeros del sexo opuesto.

Dichas características concuerdan con diferentes estudios sobre los usos que hacen los adolescentes de los medios de comunicación. Ya que, existe una relación entre los servicios que prestan las tecnologías y el tipo de amistad con las que se utilizan. Al respecto, en un estudio con adolescentes de quince años, se halló que la mensajería instantánea estaba relacionada con relaciones amorosas o con relaciones con los mejores amigos (Blais, Craig, Pepler y Connolly, 2008). Así mismo, Van Cleemput (2012), concluyó que los mensajes de texto y las llamadas telefónicas, se relacionan con



lazos fuertes de amistad dentro de un grupo de amigos, pero no son utilizados para la comunicación con el grupo general. En esta misma línea, Bryant, Sanders-Jackson y Smallwood (2006) señalan que la apreciación por parte de los adolescentes de internet como ayuda para la formación de nuevas amistades es poca, en el 67%, y un 48% lo utiliza para mantener relaciones ya existentes. La percepción del tipo de amistad también se relaciona con el origen de la misma. Se percibe de menor calidad si es resultado de la actividad on-line, aunque con el tiempo se equipara a las amistades logradas en las relaciones cara a cara (Valkenburg y Peter, 2009). De acuerdo con Subrahmanyam, Greenfield y Tynes, (2004) los mensajes instantáneos son la modalidad de comunicación más popular entre los adolescentes, porque permite saciar la intimidad y la conectividad que éstos demandan. Los mensajes son privados entre el emisor y el receptor, se envían en cualquier momento y están ligados a aplicaciones de internet con imágenes, videos y sonido. La práctica de escribir mensajes instantáneos resulta discreta para los adolescentes y se desarrolla al margen del mundo adulto. El lenguaje que utilizan es icónico e informal. Se tienden a crear jergas. Todas estas características contribuyen a mejorar la calidad de la amistad entre adolescentes.

Aunque los mensajes instantáneos ofrecen un alto nivel de intimidad en la comunicación, ello no excluye la posibilidad de desarrollar otras comunicaciones estrechas con otros compañeros, ni tampoco de contener mensajes no íntimos, como pueden ser la planificación micro-social, la comunicación sobre el trabajo escolar, y el intercambio de información. Al contrario de los mensajes instantáneos, las salas de chat, los correos electrónicos y espacios de entretenimiento se relacionan con amistades menos cercanas, grupos de amigos y familiares. Las salas de chat, blogs y tableros de anuncios son más utilizadas para encontrar información y hablar sobre temas concretos. En la adolescencia, la recurrencia a temas de sexualidad y formación de su identidad están presentes en estos espacios de carácter más público (Yang y Brown, 2013).

Por otro, lado, algunas de las dificultades que a las que los adolescentes se enfrentan en la vida cotidiana entre amistades y relaciones amorosas, también se ven reflejadas en la actividad comunicativa a través de las nuevas tecnologías. Como es el caso del acoso cibernético. De acuerdo a un estudio realizado por Microsoft, entre el 2011 y 2012 con niños y adolescentes en edades comprendidas entre los ocho y diecisiete años en España, un 37% de los encuestados afirmó haber sufrido ciber-acoso. De este porcentaje, un 17% admitió recibir un trato poco amistoso, un 13% haber sido objeto de burlas y un 19% haber sido insultado. De la misma manera, un 19% de los encuestados admitió haber ciberacosado a alguien y un 46% haber acosado fuera de la red a otros.

4. La consecución de la identidad.

La madurez fisiológica, el despertar de deseos y la experimentación de sentimientos desconocidos generan en el adolescente la impresión de ser una persona nueva. La construcción de la identidad



es un aspecto fundamental en el desarrollo del individuo porque facilita la formación de una visión integral de sus capacidades, aptitudes, valores y deseos.

Dicha imagen es fruto de un proceso de auto-reconocimiento y selección que el individuo realiza de sus experiencias vividas. Con la adquisición de la identidad se recupera la certidumbre y finaliza el periodo de la adolescencia teniendo un control sobre su vida y futuro.

En la teoría de Erikson (2012) durante la adolescencia el individuo debe enfrentarse a una crisis de identidad versus confusión de identidad, que se traduce en encontrar un sentido a su vida que encaje con el rol que debe representar en la sociedad. Para ello, debe plantearse descubrir quiénes es, quién podría llegar a ser y quién quiere ser.

La identidad es producto de una comprensión del propio del ser, del ser de los otros y de la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás (Jenkins, 2006). Un logro que se consigue en compañía, que se relaciona en el periodo de la adolescencia con la necesidad de pertenencia a un grupo, a las interacciones con amigos y las conductas de rebeldía y/o protagonismo.

En la actualidad, los procesos que experimentan los adolescentes en la adquisición de su identidad, pueden ser observados a través de las manifestaciones culturales tradicionales (la música, la moda o las tribus urbanas) y a través de las redes sociales dentro de internet. En estos nuevos espacios de socialización es posible identificar las tendencias en la conformación de la identidad y la madurez emocional de los adolescentes.

Así mismo, las dinámicas de construcción de perfiles propios, interacción con otros perfiles y actualización constante de las páginas personales y colectivas, se convierten en un amplio contexto etnográfico de dichas manifestaciones. Las plataformas de comunicación a través de internet, normalmente están direccionadas hacia procesos de auto-revelación. Por ejemplo, para ser usuario de una aplicación o red, es necesario completar una serie de datos que interrogan sobre aspectos formales y personales: nombre, edad, residencia, religión, aficiones, gustos, etc.

Los adolescentes, al ser usuarios asiduos de la tecnología comunicativa, se enfrentan a gestionar la información que desean transmitir de quiénes son y qué les representa. Un perfil de internet en la vida social de un adolescente se traduce en un escaparate con influencia directa en sus relaciones sociales tanto off-line como on-line. Al mismo tiempo, es un ejercicio que contribuye a la formación de su identidad, en tanto delimita gustos, deseos, pensamientos y aspiraciones. El proceso de revelar en las redes sociales los aspectos que comienzan a estructurar su identidad, forma parte de la salud mental de los adolescentes. Pues los adolescentes manifiestan una ansiedad de comunicar quiénes son y qué experimentan, y al poder hacerlo en las redes sociales tienen mayor habilidad para estructurar su identidad.

Los adolescentes, en las redes sociales, comunican y revelan aspectos de las diferentes dimensiones de su vida: estados de ánimo, cotidianidad, las relaciones de amistad y romance, planes, aficiones. Básicamente, son como cronistas, que a través de imágenes (fotografías, ilustraciones, videos), cuentan su propia historia. Algunos autores (Almansa, Fonseca, y Castillo, 2013), plantean estas



prácticas como una sobreexposición de los adolescentes en las redes sociales. De acuerdo con sus datos, los adolescentes españoles publican un promedio de 168 fotos y cuentan con 23 fotos sobre su perfil. Otros autores, plantean este fenómeno desde una cultura del exhibicionismo, en la que se busca el reconocimiento y la aceptación de los pares. Los adolescentes en este tipo de redes sociales tienden a mostrarse como lo haría un famoso. Una actitud de búsqueda de protagonismo y popularidad. Las publicaciones que realizan en las redes sociales suelen ser sobre sí mismos. Si éstas no logran comentarios o guiños de aceptación por otros, suelen borrarse.

Desde otra perspectiva, Christofides, Muise y Desmarais, (2009) realizan una interpretación diferente de la revelación de la información por parte de los adolescentes. Éstos señalan que la identidad que los adolescentes van construyendo es un producto colectivo que se genera mediante el intercambio de información. Aquello que se comparte contiene un significado y un valor que se resignifica y valoriza a partir de los comentarios que otros hagan de ello. Así, la revelación de información se convierte en un aspecto fundamental para la construcción de la identidad y la popularidad en un indicador del grado de aceptación social. Igualmente, la auto-revelación entre los adolescentes se relaciona con una imagen de confianza que mejora las relaciones interpersonales. No obstante, otros estudios plantean una relación negativa entre autoestima y frecuencia de actualizaciones en redes sociales y una relación positiva con la experiencia de soledad por parte de los adolescentes que más utilizan las actualizaciones de perfiles en la red (Schwarz, 2011).

Conclusiones

Durante la adolescencia se experimenta una fuerte necesidad de diálogo, que surge, partir de la confrontación entre el mundo simbólico y social que el individuo enfrenta para definir su identidad. Este proceso se caracteriza por ser un periodo de crisis, desequilibrio e impaciencia por lograr la autonomía social. Igualmente, es una etapa de negociación y negación entre lo aprendido durante la infancia, lo instaurado en la sociedad y lo sugerido por el grupo de amigos.

Actualmente, los adolescentes complementan su proceso de socialización, a través del uso de diversos medios de comunicación y aplicaciones, que les permiten, mantener el vínculo con su grupo de pares, difundir un perfil de sí mismo y satisfacer necesidades de ocio. Lo anterior, considerando que la actividad principal de uso por parte de los adolescentes de las tecnologías comunicativas actuales, se centra en la mejora y/o creación de relaciones de amistad o romance, seguidas de la organización de actividades sociales (Yang y Brown, 2013). Del mismo modo, los adolescentes utilizan las diferentes formas tecnológicas para satisfacer sus necesidades de desarrollo vital. Internet y los medios de comunicación son escenarios donde los adolescentes abordan las necesidades de su desarrollo: la sexualidad, la intimidad, la autonomía y la exploración de la identidad. En este sentido, se ha tratado de ahondar en los medios de comunicación como una herramienta social en la adolescencia.



Es así, que en el periodo de la adolescencia, se puede afirmar, que las relaciones interpersonales con los pares es uno de los principales impulsores en el proceso comunicativo; que las nuevas tecnologías en comunicación matizan las relaciones de amistad durante la adolescencia y que la tecnología cumple una función instrumental dentro del mundo social del adolescente.

Frente a este panorama, el papel de la escuela continua siendo el de otorgar herramientas a los adolescentes que permitan una relación crítica con los medios de comunicación en las dimensiones de acceso y uso, comprensión del lenguaje, producción y programación y transformación de su realidad comunicativa.

Bibliografía

- ALMANSA, A., FONSECA, O., y CASTILLO, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Face-book en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40, 127-135.
- BLAIS, J., CRAIG, W., PEPLER, D., y CONNOLLY, J. (2008). Adolescents online: The importance of Internet activity choices to salient relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 522-536.
- BRINGUÉ, X., y SÁDABA, C. (2010) La generación interactiva en España: Niños y adolescentes ante las pantallas. *ESE: Estudios sobre educación*, (18), 319-320
- Bronfenbrenner, U., Villarini, A., Vygotskii, L., y Kozulin, A. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales*. Barcelona: paidós.
- BROWN, C., y CZERNIEWICZ, L. (2010), Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26: 357-369.
- BRYANT, J., SANDERS-JACKSON, A., y SMALLWOOD, A. (2006). IMing, text messaging, and adolescent social networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 577-592.
- CHRISTOFIDES, E., MUISE, A., & DESMARAIS, S. (2009). Information disclosure and control on Facebook: are they two sides of the same coin or two different processes?. *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 341-345.
- CÓLAS, P., GONZÁLEZ, T., y DE PABLOS, J. (2013) Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40 (20) 15-23.
- ERIKSON, E. (2012). *El ciclo vital completado: Edición revisada y ampliada*. Grupo Planeta, Madrid, España.
- GARCÍA, F., y ROSADO, M. J. (2012). *Conductas sociocomunicativas de los nativos digitales y los jóvenes en la web 2.0*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- MADELL, D., y MUNCER, S. (2005). A study from a 'rational actor' perspective. *Information, Communication & Society*, 8(1), 64-80. Si no me confundo no lo he visto reflejado en el texto
- MARTÍNEZ, P. (1993) *Adolescencia*. Instituto de la mujer. Madrid. Bronfenbrenner (1987)



- MEJÍA, M. (2010) Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y Ciudad-IDEP*, 18(1), 49-75.
- MUÑOZ, G. (2010). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación y Ciudad-IDEP*, 18(1), 20-32.
- SCHULZ, K., MOLENDÁ, H., y SISK, C. (2009). Back to the future: the organizational-activational hypothesis adapted to puberty and adolescence. *Hormones and behavior*, 55(5), 597-604.
- SCHWARZ, O. (2011). Who Moved my Conversation? Instant Mes-sag-ing, Intertextuality and New Regimes of Intimacy and Truth. *Media Culture Society*, 33 (1), 71-87.
- STASSEN, K. y THOMPSON, R. (1997). *El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia*. (4ta ed.): Médica Panamericana, Madrid, España.
- SUBRAHMANYAM, K., GREENFIELD, P., y TYNES, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online teen chat room. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 651-666.
- VALKENBURG, P. M., y PETER, J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: A longitudinal study. *Journal of Communication*, 59(1), 79-97.
- VAN CLEEMPUT, K. (2012). Friendship type, clique formation and the everyday use of communication technologies in a peer group: A social network analysis. *Information, Communication & Society*, 15(8), 1258-1277.
- YANG, C., y BROWN, B. (2013). Motives for using facebook, patterns of facebook activities, and late adolescents' social adjustment to college. *Journal of youth and adolescence*, 42(3), 403-416.



Escuela educomunicadora: Una pequeña televisión para pequeños periodistas

Media literacy school: A small TV program for Young journalists

Gil Quintana Javier* *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

* Datos de contacto: gilquintanajavier@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se presenta una experiencia de educación mediática con alumnos y alumnas de tres años de edad. El alumnado se ha convertido en periodistas dentro de su propia televisión, un lugar donde han sido protagonistas de sus propios mensajes audiovisuales. Colaboración, participación y difusión han sido las claves de esta propuesta que nos demuestra, una vez más, el potencial comunicativo de la actual generación de creadores en colaboración.

Palabras clave: *educomunicación, educación mediática, generación creadores en colaboración, educación infantil.*

Resumen en inglés

In this communication is presented an experience of media education with students who are three years old. The students have turned into journalists of their own tv, a place where they have been leads of their own audiovisual messages. Cooperation, involvement and spreading have been the keys of this proposal which demonstrate us, once again, the communicational potencial of this current generation of collaborative creators.

Palabras clave en inglés: *edcommunication, media education, generación people create in collaboration, children education.*

Introducción

La Educación Infantil se puede considerar como una etapa que desarrolla actualmente metodologías integradoras y participativas. Los principios de la Escuela Nueva acercaron a las aulas un estilo de aprendizaje dinamizador con los más pequeños del sistema educativo. El trabajo por rincones, la asamblea, los talleres, etc. demuestran un estilo de aprendizaje que ha consolidado, en general, un cambio en esta primera etapa educativa.

El cambio social por la integración de una Educación 2.0 no ha creado, de la misma forma, un nuevo estilo de aprendizaje. Algunos educadores sí han organizado espacios digitales para compartir su



“día a día” en las aulas: blogs, sitios web, aulas virtuales, etc. Pero este espacio sigue siendo un mero escenario de presentación de producciones sin dar paso a que los protagonistas de los mismos sean el mismo alumnado. En palabras de Siemens (2004: 9): “El área de la educación ha sido lenta para reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción de la misma de lo que significa aprender”.

En esta comunicación compartimos una experiencia de aula que se ha desarrollado en el curso 2013-2014 con un grupo de primer nivel en segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP Villalpando (Segovia). Los alumnos se han convertido en productores de sus propios mensajes audiovisuales, periodistas del Siglo XXI que transmiten lo que es más importante para su propia vida: su entorno. Noticias que, en el inicio de la semana, ellos producen y comparten con sus propias familias y que se convierten en una puesta en escena de su propio pensamiento.

Marco teórico y objeto de estudio

Objeto de estudio:

En esta experiencia de Educación Mediática en Educación Infantil se pretende que el alumnado tenga un primer acercamiento a los medios audiovisuales y la producción de mensajes que son transmitidos a sus familias en un espacio 2.0. Por medio de esta innovación, se pretende trabajar de forma concreta la competencia comunicacional y la creación audiovisual. Los objetivos que consideramos específicos sobre la investigación de esta experiencia son concretamente:

- Desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa a través de las operaciones de creación y producción de un mensaje audiovisual.
- Iniciar al alumnado en la lectura crítica de los distintos mensajes producidos.
- Compartir y analizar con las familias el desarrollo del discurso creado con la producción de esta narrativa digital infantil.

Por medio de un proceso de investigación podemos analizar si estos objetivos planteados son adquiridos por el alumnado a través de la experiencia de aula. Debemos considerar si la producción de mensajes audiovisuales desarrolla en el alumnado la competencia comunicacional y su carácter de alumno educador. Estas premisas se convierten, por tanto, en la hipótesis de la investigación.

Marco teórico:



Han pasado muchos años desde que se comenzó a fomentar la media literacy como producción audiovisual y como lectura crítica. Greenaway (1996:53) señalaba:

La enseñanza de los medios audiovisuales debería integrarse a través del currículo, de modo que leer y escribir mensajes visuales fuera una destreza coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para sus vidas como la lectura y escritura del lenguaje verbal.

Gracias al desarrollo de los nuevos dispositivos móviles, los niños se inician en el uso de estos dispositivos digitales en su vida cotidiana. No solamente demuestran, como ejemplo, sus destrezas ante los videojuegos; su desarrollo competencial en relación a la edición de fotografía y video no deja de sorprendernos. Las habilidades para desarrollar un nuevo lenguaje en las plataformas múltiples son adquiridas como de forma innata por los más pequeños, siendo realmente productores de nuevas formas de relatos digitales, dentro de su nivel de desarrollo cognitivo. Esta situación desentona con el estilo de enseñanza formal que recibe fundamentada en el funcionamiento básico de dispositivos, reproducción de relatos analógicos ya creados o visualización de producciones realizadas por empresas. El sistema educativo, una vez más, sigue chocando con las corrientes de aprendizaje en los espacios no formales y el desarrollo curricular sigue respondiendo a estándares establecidos para una sociedad analógica y cerrada.

Comprobamos que la narrativa creada en el entorno digital de los niños no responde a la narrativa analógica enseñada en las aulas. Debido a esta brecha en el aprendizaje entre aula y sociedad, nos olvidamos del desarrollo de alumnado educador crítico con los medios, con gran potencial creador y transformador social. Un alumnado que, desde los inicios de su formación, debe ser telespectador crítico y activista. En palabras de Sánchez y Aguaded (2009: 134):

El “sujeto crítico” es aquél que sabe apreciar el contenido de un programa haciendo su propio juicio en cuanto a la finalidad de dicho espacio. Es decir, percibe las representaciones de la televisión como ideas producidas por personas, conoce el proceso de estructuración de un espacio televisivo y se interesa por confrontar los valores que observa en él (...). La idea es motivar al niño hacia la lectura crítica del medio.

En medio de esta modernidad líquida (Bauman, 2008) el alumnado, a finales del siglo XX era definido como emerec (Cloutier, 1973), siendo capaz de emitir y producir mensajes al mismo tiempo, con gran capacidad para crear, generar ideas y conceptos por sí mismo. Ya en el siglo XXI hablábamos de webactor (Pisani y Piotet, 2009:21) siendo capaz de “en unos pocos clics, relacionarse con miles de personas e intercambiar, compartir y organizar conocimientos”. Haciendo uso de las narrativas digitales por las que se sienten especialmente atraídos y que están a su



alcanza, los alumnos del siglo XXI se han convertido en la generación cc (creadores en colaboración) auténticos programadores, autónomos, sociales, con confianza e iniciativa social. Gracias a este nuevo lenguaje se han desarrollado las capacidades creativas en colaboración a través de un diálogo bidireccional, en medio de un contexto social donde se manifiesta la prohibición y coacción que hay que desmontar. Como señala Jenkins (citado en Scolari, 2013:26):

Los usuarios cooperan activamente en el proceso de expansión transmedia. Ya sea escribiendo una ficción y colgándola en Fanfiction, o grabando una parodia y subiéndola a YouTube, los prosumidores del siglo XXI son activos militantes de las narrativas que les apasionan.

Las nuevas formas de aprender potencializadas por ser humano como consecuencia de su inmersión en el mundo digital lo convierten, desde su infancia, en una persona digital en sí mismo. La inmersión en las distintas narrativas hace que los pequeños creadores dominen el espacio digital y controlen la navegación sin correr ningún tipo de riesgo de perderse en los diferentes enlaces o producciones. Como consecuencia de esta inmersión, se abren nuevas formas de interacción haciendo que la generación cc sea protagonista, interviniendo, modificando y renovando su entorno.

Metodología

Método de investigación

El análisis de esta práctica educativa se enmarca en una metodología de investigación-acción. Viedma y Vallejo (2009: 167) entienden la investigación-acción como “una forma diferente de concebir la investigación social que pretende, mediante la participación de los sujetos observados, promover en ellos la comprensión de su realidad social, para poder así transformarla colectivamente”. Por tanto, los aspectos investigados y su análisis repercutirán en la acción educativa que se desarrolla en el grupo de alumnos investigado, considerando la investigación como un acto de aprendizaje a través de la mejora de la realidad estudiada. La opción elegida y los cauces de estudio están impregnados y condicionados con el carácter docente del investigador y la práctica educativa que desarrolla a través de su competencia profesional. En este sentido, se presentan cuatro características significativas sobre el proceso de investigación-acción:

- Es recursiva: Los pasos que se siguen tienden a repetirse en un momento concreto y en una secuencia similar.
- Es participativa: Los sujetos investigados se implican como participantes activos en el proceso.
- Es cualitativa: El análisis se realiza sobre el lenguaje utilizado.



- Es reflexiva: Teniendo un peso considerable los resultados obtenidos.

Por tanto, la investigación-acción es planteada desde una perspectiva pragmática y crítica. Pragmática en el sentido que asume el proceso investigador como un acción que os orientada hacia el aprendizaje y la solución de problemas concretos en los sujetos que han sido observados. Crítica porque se observa con el único fin de descubrir información que desconocíamos y necesitamos que otros conozcan.

Resultados

Una televisión para pequeños periodistas

En esta experiencia de Educación Mediática el alumnado se ha convertido en creador de sus producciones audiovisuales dentro del ámbito periodístico. Este grupo de cuarenta alumnos de primer nivel de Educación Infantil presentan a sus compañeros la noticia que ellos consideran de vital importancia sobre lo realizado el fin de semana con su familia. Ellos se sitúan dentro de una televisión, mientras otros realizan la grabación de este programa. Las noticias son emitidas por el alumnado de la generación que crea en colaboración, partiendo de su interés y creando su propio mensaje común.

Al iniciar la experiencia, los alumnos no mostraban dominio en el desarrollo lingüístico de los mensajes publicitarios que producían. El silencio, los gestos, la falta de coherencia en los relatos marcaban estas producciones evitando, por estas dificultades, el desarrollo de mensajes de calidad. En cambio, cuando estas producciones se iban repitiendo, el alumnado iba adquiriendo destrezas comunicativas dando más calidad a la presentación audiovisual de estos mensajes y desarrollando su potencial comunicador.

Las destrezas en el manejo instrumental de los dispositivos se fueron adquiriendo de forma paulatina. El alumnado, al finalizar el curso escolar, dominaba a la perfección el proceso de grabación e incluso mostraba interés por una ejecución más profesional, observaba la calidad del trabajo y perfeccionaba las técnicas audiovisuales adaptadas al contexto de la actividad.

Conclusiones

Abiertos a múltiples conclusiones



Establecemos unas conclusiones teniendo presente el inicio de la experiencia y los objetivos conseguidos después de un curso de trabajo en el aula.

En primer lugar, el alumnado adquiere una serie de habilidades que lo acerca a la creación y producción de narrativa digital. Aunque las habilidades comunicativas se ajustan a un nivel correspondiente a Educación Infantil, valoramos positivamente el desarrollo de este objetivo. La creación narrativa corresponde a un relato cross-media, al cumplirse los criterios que señala Boumans (2004): la producción integrada comprende más de un medio y los contenidos se distribuyen y son accesibles.

En segundo lugar, el alumnado es capaz de desarrollar una lectura crítica de los mensajes producidos, al ser él mismo el creador y productor. Al analizar sus propios mensajes los alumnos descubren las estrategias necesarias para que el mensaje tenga una producción ajustada a su significado. En este sentido, se afianza lo señalado por Scolari (2013:223): “Dentro de la nueva generación de consumidores hay un sector que apuesta por ir más allá de ese rol y convertirse en prosumidores mediáticos”.

La incorporación de las familias en el desarrollo del discurso creado ha cumplido, desde el primer momento, con las expectativas iniciales, demostrando la validez del espacio digital para fomentar su colaboración. Las familias, agentes educomunicadores de vital importancia, participan activamente con sus aportaciones en el aula virtual generando un discurso digital y enriqueciendo la percepción sobre las prácticas educativas que de esta etapa curricular tenían previamente. Gracias a Internet, las familias abren la oportunidad, como señala Ferrés (2010:257): “para introducirse en la sociedad de las relaciones”.

Las estrategias diseñadas con intención de potencializar en los niños una forma de aprendizaje basada en los principios en la Educomunicación, han permitido que se conviertan en generación de creadores en colaboración, protagonistas de su aprendizaje. Esta generación ha jugado el papel de creadores de mensajes que realmente les interesa, no siendo condicionados por ningún agente externo a su propio aprendizaje, generando su contenido como centro de interés.

Contribución y significación científica

Debemos precisar que nuestro alumnado no está viviendo prácticas educativas adaptadas a los nuevos medios que ellos mismos están utilizando. Es necesario abrir nuevas propuestas pedagógicas y nuevas prácticas educativas que lleven al alumnado a desarrollar todo su potencial comunicador, una verdadera alfabetización donde se engloben todas las características de su ser



digital. Como consecuencia, construiremos una verdadera arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005), un ciberespacio más democrático creando un nuevo relato alternativo al poder y control establecido.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2008): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- BOUMANS, J. (2004): Cross-media, E-Content Report 8, ACTeN – Anticipating Content Technology Needs. Publicado en la serie E-Content Reports de AcTen. Recuperado en: www.acten.net
- CLOUTIER, J. (1973): Le Comunicatios audio.scripto.visuelle á l'heure des self-media. Canada: Los Preses de l'Université de Montréal.
- FERRÉS, J. (2010): Educomunicación y cultura participativa. En Aparici: Educomunicación más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.
- PISANI, F. & PIOTET, D. (2008): La alquimia de las multitudes, Como la red está cambiando el mundo. Barcelona: Paidós.
- PRENSKY, M. (2011): Enseñar a nativos digitales. Barcelona: SM.
- SANCHEZ, J. & AGUADED, I. (2009): Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación. Revista Anàlisi. Nº 39. Universidad Autònoma de Barcelona.
- SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado el 6 de Agosto de 2013. <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>.
- SCOLARI, C.A. (2013): Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto Ediciones.
- VIEDMA, A. & VALLEJO, J. (2009): Proyectos y estrategias de Investigación social: la perspectiva de la intervención. Madrid: McGraw.



Microblogging: Desarrollando un sistema educativo basado en el aprendizaje

Microblogging: Developing an educational system based learning

Rodríguez Garzón, Ignacio. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*;

Castilla Rodríguez, Beatriz *, *Universidad de Granada*; Martínez Fiestas, Myriam, *Universidad ESAN*.

* Datos de contacto: +34 630456190 | irgarzon@ugr.es

Resumen

Comunicarse con el mundo usando sólo un pequeño número de caracteres a través de las redes sociales es una de las tendencias actuales.

Nuestro estudio analiza la idoneidad o no de la aplicación la red de microblogging denominada Twitter en la docencia así como su impacto en el auto-aprendizaje del estudiante, la generación de conocimiento informal, y la aplicación de los conocimientos aprendidos en el aula. Para llevar a cabo este estudio se utilizó Twitter, antes, durante y después de las clases.

Se "tuitearon" preguntas relacionadas con el programa de estudios. Así, los puntos importantes de las diferentes sesiones de clase se pusieron de relieve en los comentarios y se "tuiteó" el contenido de las sesiones posteriores antes del comienzo de la clase con el fin de recibir y monitorear el feedback dentro de la red (integrada por alumnos de la clase).

A la finalización del curso se suministró un cuestionario a todos los participantes donde se les preguntó por la experiencia vivida y su actitud frente al uso de esta herramienta para la docencia. Se observó una interacción muy frecuente entre los mismos compañeros del aula y éstos con el profesor. Los resultados muestran una actitud muy positiva de los estudiantes frente al uso de estas herramientas para la docencia. De esta forma, el estudio permite concluir que el uso de estas herramientas virtuales permite la transformación de un sistema educativo basado en la "enseñanza" a otro basado en el "aprendizaje".

Palabras clave: *microblogging, Twitter, TIC, aprendizaje informal*

Resumen en inglés

Microblogging, the ability to communicate with the world using only a small number of characters, is one of the most widely used social networking applications but those have not yet been exploited enough to the teaching field. In order to conduct this study, Twitter, the mostly widely used microblogging social network, was used before, during and after classes.

Questions related the syllabus were "tweeted". Important points from different class sessions were highlighted in the tweets and the content of subsequent sessions was tweeted ahead of time in order to receive and monitor visible feedback within the network (made up of students in the class).



Upon completion of the course a questionnaire to all participants where asked about the experience and their attitude to the use of this tool for teaching was provided.

A very frequent interaction between the same partners with the classroom and teacher were observed. The results show a very positive attitude of the students towards the use of these tools for teaching. This article concludes that the use of these virtual tools allow transformation of the education system based on "teaching" into one based on "learning."

Palabras clave en inglés: *microblogging, Twitter, TIC, informal knowledge*

Introducción

Entre los retos y compromisos planteados para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cabe destacar el planteamiento de un nuevo enfoque metodológico que transforme nuestro sistema educativo basado en la "enseñanza" en otro basado en el "aprendizaje".

Bajo esta premisa, se plantea, entre otras necesidades, la aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) al ámbito de la educación universitaria. Estas tecnologías de comunicación e interacción con base en Internet, inducen al conocido como e-learning, contribuyendo a la adquisición de conocimiento. Esta metodología de formación implica un trabajo autónomo del alumno fuera del aula "física". Los usuarios de estas plataformas de e-learning pueden acceder a los materiales de distintos cursos de manera diferente y en diversos formatos multimedia (texto, imágenes, sonidos, vídeos, etc....), y pueden interactuar con sus compañeros y profesores de forma individual o simultáneamente mediante el uso de foros, salas de chat, videoconferencia, tableros de mensajes etc. De esta manera los estudiantes podrán aprender en cualquier lugar, a su propio ritmo y según sus propias necesidades (Trombley y Lee, 2002; Zhang y Zhou, 2003).

Para Lee y Tsai (2011), los estudiantes perciben mayores niveles de colaboración en el aprendizaje basado en Internet que en los tradicionales ambientes de aprendizaje, sugiriendo que los estudiantes que disfruten de una moderada cantidad de tiempo en línea, informarán de una mayor capacidad de percepción y de experiencias relacionadas con la colaboración, autogestión y aprendizaje.

Las redes sociales

Las redes sociales son asociaciones de personas unidas por distintos motivos: familiares, trabajo, o simplemente intereses y pasatiempos parecidos. Forman una estructura social compuesta por nodos (generalmente individuos u organizaciones) que se encuentran unidos entre sí por más de un tipo de relación, como son valores, visiones, ideas, intercambios financieros, amistades, parentescos, aversiones, sitios webs, etc... (De Ugarte, 2007). Las nuevas tecnologías han dado como resultado un cambio radical en las formas a través de las cuales las personas influyen sobre los demás sin tener que establecer un contacto social directo.



Esta tecnología presenta las características de interacción, elevada calidad de imagen y sonido, instantaneidad, interconexión y diversidad. Tanto el mundo académico como el gerencial han reconocido a las redes sociales como uno de los elementos clave de la Web de próxima generación (Parameswaran y Whinston, 2007).

La clave de este trabajo de investigación es identificar los beneficios que generan el uso de TICs ubicadas en redes sociales en términos de aprendizaje del alumno, mejorando el seguimiento de las clases, incrementando la actitud positiva ante el docente, así como, dando lugar al “aprendizaje informal” (Coomb, 1985). Más concretamente, utilizaremos una red social con carácter generalista, denominada red de micro o nanoblogging.

Redes sociales de microblogging (nanoblogging)

Las redes sociales de microblogging también conocido como nanoblogging, son un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves. Las opciones para el envío de los mensajes varían desde sitios web, a través de SMS, mensajería instantánea o aplicaciones ad hoc.

En este trabajo nos centramos en el uso de Twitter, por ser una de las redes sociales de microblogging más profundamente implantada a nivel mundial. Twitter es una red de información en tiempo real; un sitio web de microblogging que permite a sus usuarios (llamados followers) comunicarse enviando y leyendo microentradas de texto de una longitud máxima de 140 caracteres denominados tweets. Esta aparente limitación en el número de caracteres obliga al usuario a compartir lo esencial al mostrar los enlaces del mundo con el que interactúa.

Como red social, Twitter gira en torno al principio de los seguidores. Cuando alguien elige seguir a otro usuario, los tweets de ese usuario aparecen en orden cronológico inverso en la página principal. Los mensajes cortos se puede etiquetar mediante la inclusión de uno o más hashtags: palabras o frases prefijadas con un símbolo de hash (#) con múltiples palabras concatenadas, palabras etiquetadas que aparecerán en los resultados de búsqueda. Estos hashtags también aparecen en un número de sitios web de temas de tendencias, incluida la página principal de Twitter. Los hashtags en Twitter sirven para generar conversación, ya que incitan al usuario a participar en varias conversaciones con distintos grupos mediante el etiquetado que permitirá la recuperación posterior de los mensajes.

Desde una perspectiva educativa, estas plataformas poseen la característica de motivar a los estudiantes reduciendo las distancias físicas y psicológicas entre alumno y profesor, incrementando la confianza e implicándolo en su propio aprendizaje. El uso de etiquetas que permitan clasificar, indexar y finalmente recuperar lo expuesto en clase mediante búsquedas, convierte a las clases convencionales de tipo unidireccional, en una conversación más interactiva de todos a todos, que permite generar ideas, repasar contenidos y, sobretodo, recuperar esta información siempre que se desee (Edutwitter, 2011). Al ser herramientas nacidas en entornos TIC, y dada su ubicuidad espacio-temporal, permiten ser integradas, agregadas y controladas por parte del docente con mucha flexibilidad. Se convierten en herramientas idóneas para resumir lo expuesto en clase,



aportar ejemplos, conversar, compartir, consultar y sobretodo implicar al alumno en la dinámica de aprendizaje.

Marco teórico y objeto de estudio

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de la comunidad educativa en el aprendizaje de los alumnos ha sido ampliamente estudiado en el tiempo. En la actualidad son múltiples las innovaciones que se emplean en la docencia: pizarras digitales (Murillo, 2010), wikis (Ortiz-de-Urbina y Mora, 2011), mobile Learning (Liaw et al., 2009), second life (Checa, 2010) e incluso redes de microblogging (Liébana-Cabanillas et al., 2012).

La participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje es un constante esfuerzo de los profesores universitarios (Wu y Gao, 2011), por lo que éstos han de idear nuevos métodos educativos que permitan alcanzar los objetivos educacionales. Una de las metodologías más empleada ha sido la implementación de la tecnología en el aula (Cameron, 2005). Por ello, se considera relevante investigar los beneficios que generan cada una de las experiencias creadas para los alumnos. El presente estudio se centra en analizar una experiencia docente realizada a través de Twitter.

Por todo ello, el estudio tiene como objetivo principal analizar la idoneidad o no de la aplicación de una herramienta de Microblogging en la docencia. Para ello, se plantean como objetivos específicos los siguientes

- 1.- Hallar si el uso de herramientas de Microblogging favorece o no la **participación** de los alumnos.
- 2.- Identificar el impacto que tiene el uso de herramientas de Microblogging en el **auto-aprendizaje** del estudiante.
- 3.- Analizar si el uso de herramientas de Microblogging en la docencia favorece la **generación de conocimiento informal**.
- 4.- Analizar si los estudiantes que han utilizado Microblogging como una herramienta docente consideran que es útil para **poner en práctica los conocimientos aprendidos en el aula**.
- 5.- Identificar la **actitud** que los estudiantes poseen frente al uso de la herramienta propuesta.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio se utilizó la red de microblogging denominada Twitter. Nos centraremos en el uso de Twitter, por ser una de las redes sociales de microblogging implantada a nivel mundial. En la actualidad cuenta con más de 200 millones de usuarios.

Esta red social fue utilizada por todos los estudiantes que componen la muestra de este estudio así como el profesor de la asignatura donde se propuso el uso de la herramienta.

Los alumnos y el profesor utilizaron Twitter antes, durante y después de las clases.

Dado que el objetivo de la herramienta era generar conversaciones sobre los temas tratados en clase, se utilizó un *hashtag común*.



El papel del profesor fue generar mayor conversación por parte de los alumnos. Para conseguir tal fin, el profesor *tuiteó* diferentes preguntas relacionadas con el programa de estudios. Además, el profesor *tuiteó* el contenido de las sesiones posteriores antes del comienzo de la clase con el fin de recibir y monitorear el *feedback* dentro de la red (integrada por alumnos de la clase).

Los estudiantes realizaron comentarios sobre diferentes puntos importantes de las sesiones de clase. Algunos estudiantes dieron respuesta a las preguntas propuestas por el profesor, otros pusieron ejemplos reales a conceptos explicados en clase, otros opinaron sobre todos comentarios realizados por los compañeros o por el propio profesor y otros recordaron los conceptos aprendidos más importantes.

A la finalización del curso se suministró un cuestionario a todos los participantes donde se les preguntó por la experiencia vivida. Específicamente el cuestionario estuvo estructurado en 3 bloques. El primer bloque contenía preguntas relativas a su valoración del uso de *Twitter* en las aulas. En el segundo bloque se les preguntó sobre su actitud frente al uso de la herramienta en futuras asignaturas. El último bloque contenía preguntas de carácter sociodemográfico. Las preguntas del primer bloque fueron tipo Likert de 7 puntos. Las del segundo bloque fueron ítems de diferencial semántico de 7 puntos. En las características sociodemográficas, el sexo fue medido por una pregunta dicotómica con dos opciones, hombre o mujer, y la edad fue una pregunta cuantitativa abierta.

Las características sociodemográficas solamente fueron utilizadas para describir la muestra. Así, el 48,4% fueron mujeres y el 52,6% hombres. La edad media de los encuestados fue de 22 años.

Los otros dos bloques fueron tratados para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio. Las preguntas que componían los dos primeros bloques del cuestionario se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Ítems utilizados en el cuestionario

Concepto	Número de ítems	Ítems
Participación	1	El uso de herramientas de microblogging como twitter en el aula me permite participar aportando ejemplos y planteando dudas en cualquier momento
Auto-Aprendizaje	1	El uso de herramientas de microblogging como twitter en el aula conlleva una mejora para el auto – aprendizaje
Aprendizaje informal	1	El uso de herramientas de microblogging como twitter en el aula proporciona aprendizaje informal
Aplicación de conceptos teóricos.	1	El uso de herramientas de microblogging como twitter en el aula me ha permitido relacionar los conceptos teóricos con situaciones del mundo real
Actitud general hacia el uso de Twitter en la docencia	4	Utilizar este sistema a lo largo de otro curso es una idea... Que me disgusta/que me gusta Aburrida/Interesante Absurda/Inteligente Desagradable/Agradable



Dado que la herramienta utilizada fue de auto-reporte, todos los objetivos planteados fueron abordados desde la visión subjetiva de los propios estudiantes.

La muestra del estudio estuvo compuesta por 31 alumnos de un curso de marketing llevado a cabo en la Universidad ESAN durante el curso académico 2013-2014.

EL software empleado para realizar los análisis de los datos fue SPSS versión 21.

Los resultados del estudio se obtuvieron a partir de análisis estadísticos descriptivos y factoriales exploratorios.

Resultados

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se procedió a calcular los estadísticos descriptivos de los ítems relativos a la participación, el auto-aprendizaje, el conocimiento informal, la puesta en práctica del conocimiento teórico y la actitud hacia el uso de la herramienta en la docencia.

Para el último caso, analizar la actitud de los alumnos al uso de Twitter en la docencia, se realizó un análisis factorial exploratorio con los cuatro ítems que medían dicho constructo. Específicamente se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio de Componentes Principales para comprobar si los 4 ítems propuestos podían ser tratados como una escala unidimensional. En este caso se comprobó que el análisis de componentes principales era adecuado para las variables objeto de estudio debido a que: 1) la proporción de la varianza que tenían en común las variables (KMO) fue superior a 0,7 (Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin=0,789); 2) la prueba de esfericidad de Barlett reveló diferencias entre la matriz de correlaciones y la matriz identidad para cada escala con una significación inferior al 1%, y 3) los coeficientes de correlación de la matriz de correlaciones anti-imagen presentaron valores bajos en todos los casos.

Así mismo, se comprobó: 1) la existencia de altas comunalidades ($>0,5$) en las variables objeto de análisis, 2) superando las cargas factoriales en los indicadores el mínimo recomendado ($R^2 > 0,5$), 3) la extracción de un único factor, y 4) la varianza explicada del único factor fue elevada (86,9%).

Las tablas 2 y 3 muestran los detalles del análisis factorial exploratorio de Componentes Principales llevado a cabo. Específicamente se muestran las comunalidades y la matriz de componentes hallada.

Tabla 2. Comunalidades

	Inicial	Extracción
Ítem 1 de actitud	1,000	0,899
Ítem 2 de actitud	1,000	0,880
Ítem 3 de actitud	1,000	0,907
Ítem 4 de actitud	1,000	0,790



Tabla 3. Matriz de componentes

	Factor 1
Ítem 1 de actitud	0,948
Ítem 2 de actitud	0,938
Ítem 3 de actitud	0,953
Ítem 4 de actitud	0,889

Una vez verificada la unidimensionalidad de la escala se analizó el Alfa de Cronbach. Dado que fue superior a 0.9 (0,949), se consideró oportuno realizar el resto de los análisis con la variable promedio de los cuatro ítems que componen la escala. Sobre dicha variable de actitud promedio se analizaron los estadísticos descriptivos.

Los resultados muestran valores de las medias estadísticas superiores al punto neutral (3.5/7) siendo siempre superiores o iguales a 5/7. De hecho, el análisis de los mínimos y máximos revelan como ningún estudiante ha puntuado un valor inferior a 3 en la escala de 7 puntos para aquellos conceptos relativos a la valoración de la herramienta (sí fue inferior al analizar la actitud). Las modas son en todo caso superiores o iguales a 6, y las medianas son en todos los casos igual a 5. Para un mayor detalle los resultados se muestran en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos parte 1

Concepto	Aprendizaje Informal	Autoaprendizaje	Participación	Aplicación de la teoría
Media	5,50	5,42	5,63	5,71
Mediana	6,00	6,00	6,00	6,00
Moda	6	7	6	6
Desv. típ.	1,285	1,412	1,245	1,268
Varianza	1,652	1,993	1,549	1,607
Mínimo	3	3	3	3
Máximo	7	7	7	7
Percentil 25	5,00	4,00	5,00	5,00
Percentil 50	6,00	6,00	6,00	6,00
Percentil 75	6,00	7,00	6,75	7,00

Tabla 5. Estadísticos descriptivos parte 2

Concepto	Actitud hacia el uso de Twitter en la docencia
Media	4,9792
Mediana	5,0000
Moda	7,00
Desv. típ.	1,54975



Concepto	Actitud hacia el uso de Twitter en la docencia
Varianza	2,402
Mínimo	1,00
Máximo	7,00
Percentil 25	4,2500
Percentil 50	5,0000
Percentil 75	6,0000

Conclusiones

Comunicarse a través de redes sociales de microblogging está teniendo un gran desarrollo en los últimos años. De igual forma, la utilización de estas redes sociales como herramienta docente conforma una tendencia creciente, no obstante, aún falta mucha investigación al respecto. El presente estudio se enmarca en esta línea de investigación.

Para dar respuesta a los objetivos de investigación se llevó a cabo una experiencia docente que consistía en usar una red social de microblogging durante una asignatura. Se hizo hincapié en que los alumnos la usaran para comunicarse visiblemente entre ellos y con el docente. Los participantes dejaron en la red social conceptos aprendidos, ejemplos de los temas impartidos en clase, sus respuestas a las preguntas lanzadas por el profesor, comentarios a lo "tuiteado" por sus compañeros, etc.

El estudio permitió concluir como el uso de estas herramientas virtuales generan la transformación de un sistema educativo basado en la "enseñanza" a otro basado en el "aprendizaje".

Los resultados muestran cómo utilizar una herramienta de microblogging para la docencia provee al estudiante de un entorno creativo donde se facilita la conversación y participación, tanto individual como colectiva. Todo ello genera aprendizaje realizado por el propio alumno de manera informal. Además, los estudiantes reportaron que el uso de Twitter les permitió buscar ejemplos de la teoría analizada y así aplicar lo teórico a la realidad.

Todas estas ventajas obtenidas con el uso de la red social también fueron valoradas por los estudiantes, los cuales mostraron una actitud positiva ante la utilización de Twitter en otras asignaturas.

Por todo ello, los resultados revelan cómo usar redes sociales favorece el aprendizaje efectivo del alumno y permiten al docente llevar un mejor seguimiento del alumno, motivarlo, orientarlo más adecuadamente y evaluarlo según su implicación, su actitud, su aprendizaje informal y su participación. Twitter puede ser una fuente de ejemplos temáticos, puede servir de guion en tiempo real y puede ser una herramienta para corregir o detectar posibles conceptos no comprendidos.



En función de los resultados obtenidos, se pudo concluir la idoneidad de la aplicación de una herramienta de Microblogging en la docencia dado que favorece la **participación** de los alumnos, el **auto-aprendizaje** del estudiante y la **generación de conocimiento informal**, y permite al estudiante **poner en práctica los conocimientos aprendidos en el aula**.

Además, la **actitud** que los estudiantes poseen frente al uso de la herramienta propuesta es muy positiva, por lo que se tiene la aceptación de los estudiantes a la utilización de la misma.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio poseen limitaciones relativas al tamaño muestral principalmente. Por tanto, se propone como futura línea de investigación realizar el estudio en diferentes asignaturas, de distintas áreas y para alumnos de edades no similares.

Bibliografía

- COOMBS, P.H., (1985). *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.
- DE UGARTE, D. (2007). El poder de las redes sociales. [Fecha de consulta: 01/09/2014]. <http://www.deugarte.com/manual-ilustrado-para-ciberactivistas>
- CAMERON, D. (2005). The Net Generation goes to university. In JEA Conference.
- CHECA, F. (2010). El uso de mataversos en el mundo educativo: gestionando conocimiento en second life. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(8), 147-159.
- EDUTWITTER, W. (2011) Red Wiki, ¿Por qué usamos Twitter?. [Fecha de consulta: 15/08/2014] <http://edutwitter.wikispaces.com/¿Por+qué+utilizamos+Twitter%3F>.
- LEE, S. W., & TSAI, C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 905-914.
- LIAW, S.S., HATALA, M. & HUANG, H. (2009). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education*, 54 (2010), 446–454.
- LIÉBANA-CABANILLAS, F., MARTINEZ-FIESTAS, M., & REJON-GUARDIA, F. (2012). Analysis of microblogging applications as university teaching tools. *INTED2012 Proceedings*, 6309-6314.
- MURILLO, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 65-78.
- ORTIZ-DE-URBINA, M. & MORA, E.M. (2011). Empleo de herramientas didácticas y TICs en la resolución de casos prácticos en Administración y Dirección de Empresas. *Revista Electrónica de ADA*, 5(2), 168-175.
- PARAMESWARAN, M., & WHINSTON, A.B. (2007) Social Computing: An Overview. *Communications of the Association for Information Systems*, 19, (37).
- TROMBLEY, K. B., & LEE, D. (2002). Web-based learning in corporations: Who is using it and why, who is not and why not? *Journal of Educational Media*, 27(3).



- WU, X., & GAO, Y. (2011). Applying the extended technology acceptance model to the use of clickers in student learning: some evidence from macroeconomics classes. *American Journal of Business Education*. 4(7), 43-50.
- ZHANG, D., & ZHOU, L. (2003). Enhancing e-learning with interactive multimedia. *Information Resources Management Journal*, 16(4), 1.



Ciudadanía, escuela y redes sociales. Posibilidades democráticas en jóvenes interactivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Citizenship, School and Social Networks.

Democratic possibilities on interactive youth of the Secondary Education

Fernández Rodríguez, Eduardo. *Universidad de Valladolid**

Martínez Rodríguez, Juan Bautista *. *Universidad de Granada*

* Datos de contacto: +34 979108294 | edufern@pdg.uva.es

Resumen

En esta comunicación se pretende dar cuenta de una investigación relacionada con la ciudadanía y las redes sociales con jóvenes de la Educación Secundaria Obligatoria, y las articulaciones e implicaciones entre el ámbito escolar y el entorno del ciberespacio. En el estudio realizado se pretendía identificar y caracterizar los imaginarios colectivos de los y las estudiantes de la ESO en torno a sus experiencias y vivencias cívicas y ciudadanas, a través de un estudio de casos múltiple en el que exploramos los temas, motivos, imágenes recurrentes en el relato de las actividades del alumnado en sus contextos escolares y digitales. A partir de una serie de temas transversales surgidos a la luz del estudio de casos múltiple, se plantean finalmente una serie de implicaciones en relación con las posibilidades de los entornos sociales colaborativos en el ámbito escolar, en el marco de un nuevo paradigma de aprendizaje vinculado al aprendizaje invisible.

Palabras clave: *escuela, ciudadanía, redes sociales, jóvenes, investigación cualitativa*

Resumen en inglés

This paper seeks to explain an investigation related to citizenship and social networking with youth Secondary Education, and joints and implications between the school and the environment of cyberspace. In the study sought to identify and characterize the collective imagination of the students of ESO about their experiences and civic and citizen experiences, through a multiple case study in which we explore the themes, motifs, recurring images in the account of the activities of students in their school and digital contexts. Finally, in this paper raise a number of implications regarding the possibilities of collaborative social environments in schools, as part of a new paradigm of learning linked to the invisible learning.

Palabras clave en inglés: *school, citizenship, social media, youth, qualitative inquiry*

Introducción. Jóvenes habitantes del ecosistema (digital) posmoderno

A la hora de abordar la investigación, hemos de partir del contexto en el que actualmente se mueven nuestros y nuestras jóvenes en el ecosistema (digital) posmoderno, contexto ambivalente, pues mientras que de un lado viven las consecuencias de la modernidad líquida y la heteronomía como forma de control social, a la vez, la juventud nos muestra formas nuevas de ejercer la



ciudadanía vinculadas a lo comunitario y al recalentamiento de los vínculos. Al mismo tiempo, se observa cómo instituciones como la familia y la escuela han perdido fuerza y capacidad debido en parte a ideas un tanto anquilosadas en sus prácticas educativas, ganando terreno los medios de comunicación y las relaciones entre iguales, cultivadas por jóvenes interactivos a través de soportes mediáticos y digitales (Drotner y Livingstone, 2008).

Una de las características de la sociedad posmoderna es la transición experimentada desde una economía represiva a una economía de goce (Zizek, 2003) hasta tal punto de que en la construcción de la propia identidad se adoptan ciertas disposiciones hacia la libertad de acción o resistencia a las presiones, como respuesta ante las determinaciones de “los otros” que se expresan por la red bien hablando de sí o de los demás. Así, el espacio de autoridad, el orden simbólico, se pone al servicio de los deseos del sujeto, invirtiéndose, por tanto, el orden de relaciones entre individuo y orden social (Atienza, 2005).

Las y los jóvenes están viviendo un conjunto de procesos y de cambios en la actualidad, que están afectados por el progresivo desarrollo de las tecnologías en un tipo de sociedad que se ha globalizado y en la que se experimenta la proyección futura de una precariedad e incertidumbre que desarrolla percepciones sobre el mundo social muy distintas. Por eso, se necesita trabajar sobre lo cotidiano en sus vidas, y su consumo cultural, a través del relato de estos nuevos ciudadanos con derechos que las crisis cíclicas del capitalismo les niega, lo que exige desarrollar investigaciones que nos permitan entender la participación juvenil desde la desdramatización de sus expresiones (Eliécer, 2008: 119) instaladas en la música (como tejido complejo sobre el que se vinculan sus percepciones políticas, amorosas, sociales) en el cuerpo como narrativa (convertido en una deidad del consumo a la vez que presenta estéticas de resistencia) o en su rechazo de la política tradicional, en el sentido que afirma Beck (1997: 9), en tanto que los jóvenes practicarían una denegación de la política altamente política. La utilización de las tecnologías de relación se enmarcan en un universo simbólico en el que las prácticas y expresiones de las y los estudiantes no pueden escapar del análisis social y político del contexto en el que se encuentran (Eliécer, 2008: 153).

Marco teórico y objeto de estudio

En esta investigación partimos del supuesto de que las cuestiones más relevantes relacionadas con la formación y el aprendizaje de los sujetos como ciudadanos en relación a su construcción identitaria y la consideración de los otros, la implicación cívica en lo común o colectivo, se (re)producen en los escenarios cotidianos de manera más implícita, natural e informal. Los centros escolares presentan históricamente y son el resultado de un proceso de institucionalización de la escolarización con un estilo más rígido y cerrado con una singular cultura académica y escolar en el proceso de socialización y formación de los jóvenes, que se socializan también en este medio. Lo cual produce efectos, reacciones e interacciones diferentes en sujetos pertenecientes a categorías sociales distintas con estatus escolares diferenciados. El sujeto que transita por los escenarios



escolar y digital, que se conecta con sus amigos por diferentes canales o soportes, que vive entre grupos de iguales, o bien en ámbitos más institucionales como la familia o la escuela, crece incorporando aprendizajes con la necesidad de darle sentido a sus actos en condiciones diferentes y con el material del que dispone.

El escenario digital presenta unas condiciones virtuales para la interactividad condicionada por los soportes tecnológicos de un campo ordenado e “institucionalizado” pero también ambiguo y cambiante en el que se descargan constantemente interpretaciones y juicios sobre el material que circula por la red.

En el estudio iniciado, pretendíamos identificar y caracterizar los imaginarios colectivos de los estudiantes de la ESO en torno a sus experiencias y vivencias cívicas y ciudadanas de los nueve casos. Nos acercamos a las representaciones colectivas pero también individuales toda vez que las primeras no son un sumatorio de las segundas. Esos imaginarios colectivos los vamos a buscar en la memoria de los estudiantes, profesorado o familias, cuando insisten en nombrar sus temas recurrentes representados por metáforas repetidas o actividades representadas de manera persistente en sus relatos, conversaciones y respuestas.

Los espacios de relación social se construyen hoy a través de las TIC, de las redes sociales o de lo que se está nombrando como las tecnologías de relación que se configuran como auténticos formularios de interacción emocional y afectiva. En nuestra realidad cotidiana, la afectividad y las emociones se expresan en y gracias a la tecnología (Novell et al. 2007) por lo que nos interesa el contenido que los jóvenes otorgan a través de las tecnologías.

Para ello, queremos conocer las metáforas para identificar las emociones y los afectos desde el posicionamiento relacional de los jóvenes a través de las tecnologías de relación. Las emociones se crean a través de las metáforas en cuanto que nuestras relaciones son vividas también en forma narrativa (Gergen y Gergen, 1988: 18). Las producciones discursivas (categorías emocionales) se van repitiendo en el conjunto de las entrevistas analizadas y se articulan con otras producciones (categorías matrices) que delimitan su marco desde la inmensa red de posibilidades que ofrecen las Tecnologías de Relación (TR). Entendemos, así, que los jóvenes construyen activamente sus propias prácticas al narrarlas (Gil y Vall-llovera et al., 2007). De esta forma el proceso de comunicación es constructor de realidades. Los jóvenes, mediante el uso y consumo de tecnologías de relación, actúan, reproducen, reinterpretan y transforman sus significados y las convierten en potentes herramientas de consumo cultural (Castillos y Díaz, 2001), de manera que construyen activamente sus propias prácticas al narrarlas (Gil y Vall-llovera et al., 2007).



Objetivos de la investigación:

- Reconocer la necesidad de identificar los tipos de vivencias relativas a la ciudadanía en las experiencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria y cuáles de ellas son transferidas a través de los nuevos escenarios escolares y digitales.
- Descubrir las interacciones entre el ethos democrático (modos de relación, sentimientos democráticos) del escenario escolar y el escenario virtual: influencias mutuas, características singulares. Evidenciar cómo repercute en el escenario escolar los aprendizajes adquiridos por el alumnado de la ESO en los escenarios virtuales. Y, a su vez, cómo repercuten en los escenarios virtuales los aprendizajes adquiridos en el escenario escolar?
- Identificar en los alumnos y alumnas con diferentes estatus, las diferencias que se producen en las experiencias respecto de los asuntos cívicos, y que están condicionadas por las relaciones de género, la clase social, la cultura o la etnia.
- Indagar de manera integral desde las experiencias de los escolares de la ESO, las categorías sociales y pedagógicas que dificultan la experiencia ciudadana imprescindible por medio de una metodología que permita comprender los significados atribuidos por los estudiantes en su experiencia en el entorno escolar y el virtual

Metodología. Estudio de casos múltiple

Vivir de cerca la realidad de los contextos que se analizan, las interacciones que se producen entre los estudiantes y profesores, recoger las razones, motivaciones, significados y conceptualización que en torno a la ciudadanía construyen cada uno de los agentes que intervienen en el marco escolar, es la causa que nos induce a enfocar la investigación bajo este paradigma de trabajo experiencial que suponen los estudios de casos (Stake, 2010). Los estudios de casos estuvieron delimitados por la estructura del centro escolar seleccionado. Se enfocaron específicamente hacia el alumnado, padres y profesorado. Se procuró entrar en todos los contextos formales y no formales, donde puede tener presencia explícita o implícita la experiencia ciudadana en los escenarios escolares (espacios de aula, tiempos de recreo, reuniones del profesorado, reuniones de órganos colegiados, etc) y virtuales (hogar, ciber, biblioteca, sala de juegos,...)

Los informes resultantes se negociaron previamente en los respectivos centros antes de su remisión al grupo, posteriormente, partiendo de ellos, se redactó un informe final multicasos que trataba de aglutinar, desde una visión de conjunto, todos los matices, descripciones e interpretaciones volcados en los estudios. El número total de los estudios de casos a abordar serán de seis:

- Dos Estudios de Casos de Escenarios digitales: revisión y análisis de los principales redes sociales empleadas por los alumnos de la ESO (Tuenti, Facebook, Badoo, MySpace, Twitter, Skype, etc) y de sus respectivos contenidos: apodos, fotografías, comentarios, tablonas, estados, muro, perfiles...



Analizar las representaciones sociales y el discurso desarrollado en la promoción de un proyecto o en el establecimiento de lazos de amistad.

- Dos Estudios de Casos de Escenarios de base escolar: revisión y análisis de los espacios formales referidos a relaciones formales dentro del aula y no formales (recreo, relaciones con los compañeros, ocio) del contexto escolar: modos de relación, estrategias de resolución de conflictos, patrones de convivencia, contenidos de las comisiones de convivencia, debates de los consejos escolares, etc. Análisis de las condiciones y configuración y funcionamiento del grupo en un contexto rural o urbano.

- Dos estudios de casos basados en la composición mono y multicultural de un contexto urbano o rural preferentemente de composición mixta basada en el género y con cierta experiencia común. Indagar y comparar las condiciones de compartir convicciones o prácticas y abordar las disposiciones para negociar convicciones dispares y prácticas plurales.

C A S O	ENTORNO			CLASE SOCIAL			TIPO DE CENTRO		ÁMBITO	REDES SOCIALES
	URBANO	URBANO PERIFÉRICO	RURAL	MEDIA, BAJA	MEDIA, MEDIA-ALTA	MULTI-CULTURAL	PÚBLICO	CONCERTADO		
C.1	■				■			■	IES (2º ESO)	TWITTER BLOGS
C.2	■				■		■		PLAZA PÚBLICA	FACEBOOK
C.3		■		■			■		GRUPO DE DISCUSIÓN	TUENTI
C.4		■		■				■	CENTRO CULTURAL	TUENTI TWITTER
C.5			■		■		■		HISTORIA DE VIDA	TUENTI
C.6			■			■	■		IES (3º ESO)	TUENTI

Imagen 1. Diseño del Multicasos

Resultados

Señalamos, a continuación, algunos temas transversales que han surgido a la luz del multicasos, y que contribuyeron a guiar el estudio en una fase posterior:

1. ¿En qué medida las redes sociales contribuyen a consolidar el establecimiento de una racionalidad práctica como parte del oficio docente, a través de la colaboración y la autogestión, rompiendo con “formas tradicionales” en los procesos de e-a?

Las condiciones y experiencias del docente se ven inmersa en una relación mediada por las TIC y también por su conocimiento práctico. Y, al mismo tiempo, diferentes experiencias y racionalidades por parte de la diversidad de estudiantes resignifican tanto la relación -horizontalidad, jerarquía- promoviendo una mayor o menor autonomía como la apropiación/reproducción del conocimiento y del uso y consumo de las TIC. El conflicto observado entre racionalidades ha supuesto un proceso de deliberación de intereses entre el profesor y los diferentes estudiantes. Dos aspectos parecen



destacarse en este caso: a) El sentido atribuido a la utilización de las TIC por parte del profesor que encuentra diferentes reacciones por parte de posiciones afines y controvertidas de las y los estudiantes; y b) El complementario estilo metodológico práctico que desarrolla el profesor y que refuerza o no el sentido dado a las TIC.

2. Las redes sociales, en torno a "cuartos conectados" donde se visibiliza la esfera privada...¿abren vías para la investigación de nuevos contenidos programáticos con la que construir proyectos educativos?

La libertad y condiciones de un "cuarto conectado" para establecer relaciones y conformar su actividad identitaria ocasiona aprendizajes, formas de relación aprendidas en otros contextos y significadas en el escenario de las redes sociales. Hay que explorar si las estrategias académicas o experimentadas en el ámbito escolar a) circulan ajenas a las redes, b) se reproducen en ellas desde el cuarto conectado, o c) emergen nuevas formas desde la horizontalidad que permiten compartir y producir el conocimiento desde la apropiación no cosificada del mismo. En todo caso, hay que identificar las condiciones y posibilidades de participar en la construcción/reproducción de proyectos educativos y su relación más o menos dependiente de la institución escolar. En definitiva, cómo desde lo asumido como "lo privado" doméstico y personal se puede participar y proyectar en lo que tenemos de común.

3. El recalentamiento de los vínculos a través del ciberespacio, en torno a un modelo de encierro, ¿implica una huida del espacio público?, o ¿permite nuevas formas de ágora a través de las micropolíticas del deseo basadas en el entretenimiento, el ligue, el cotilleo..?

Partiendo de la anterior cuestión que se enmarca en el dominio privado y en la relación con lo público, es necesario profundizar en los textos producidos por las y los estudiantes (Grupos de Discusión 9, 10 y 11) así como por profesorado (Grupo de Discusión 12) y las familias (Grupo de Discusión 11) que se manifiestan en sus conversaciones acerca de actividades que suponen un conjunto de metáforas que -entrelazadas- suponen abordar sus interpretaciones políticas en el contexto de lo cotidiano y que se reproducen en los discursos del deseo manifestado en sus actividades como el cotilleo, el salir de fiesta, el juego, el ligue o el salir. No obstante, es necesario alertar las precauciones necesarias para no realizar el análisis desde las conceptualizaciones convencionales y excluyentes de "lo político".

4. ¿Cuáles son los elementos conformadores de pertinencia y posicionamiento, de identidad, a través de la interacción de los y las jóvenes con las redes sociales?

El acercamiento e inmersión de las y los estudiantes en las redes sociales conlleva decisiones en torno al uso y consumo tecnológico, al contexto presencial en el que desarrollan sus interacciones, a su capital cultural y social que permite un determinado uso así como a las decisiones de adscripción a grupos, posiciones discursivas mantenidas en la interacción así como definición del propio perfil e identidad como proyección externa del yo. Explorar las condiciones en las que se producen tales iniciativas y caracterizar las estrategias utilizadas por diferentes sujetos



pertenecientes a categorías sociales diferentes resulta de interés para valorar la práctica ciudadana mantenida por esta diversidad de estudiantes que operaran de manera peculiar en sus propios contextos.

5. ¿Crea nuevas instituciones sociales la juventud a través de dicha Red? ¿Alguna de estas gramáticas sociales se conectan con dinámicas ciudadanas de largo alcance?

Descubrir las nuevas o viejas estrategias de formalizar las relaciones en la red y observar cómo se producen sus procesos de "institucionalización" y organización suponen una respuesta, por una parte, a la construcción de la propia identidad y la mirada dirigida para la construcción de los "otros"; y, por otra, a los aspectos o recursos que crean o utilizan para dar respuesta a sus expectativas y a las de sus grupos a partir del reconocimiento del hecho de que las redes son construidas por algunos agentes, son desarrolladas por otros y son utilizadas o apropiadas por ellos y ellas como usuarios. Se trata de explorar si a través de la Red las y los estudiantes toman decisiones que les permita apropiársela para interactuar con otros sujetos problematizados y ocupados en la toma de decisiones colectivas sobre el espacio público y si en la interacción mantienen procesos de deliberación para influenciar otras decisiones que trascienden lo local y personal.

6. ¿Qué prácticas democráticas – participativas, deliberativas – podemos ubicar como un ejemplo de buenas prácticas en el campo de lo social en torno a las redes sociales?

A la hora de identificar las buenas prácticas hemos de partir desde los supuestos que admiten que las prácticas democráticas van evolucionando y cambian en función de nuevos elementos y comprensiones en los variados contextos. Hablar hoy de derechos humanos supone ampliar su comprensión desde una tercera generación e interpretación de los mismos, además de la lectura de los derechos sociales, civiles y políticos de la ciudadanía se ha abierto un campo comprensivo para reconocer los derechos del ciudadano estudiante o joven que se desenvuelve en contextos propios pero no desconectados de la práctica cultural cotidiana en donde resignifican lo social, lo político y el civismo con nuevos ingredientes críticos y otras posiciones propias reivindicadas.

7. ¿Qué microprácticas y posiciones discursivas (in)cívicas se producen en los escenarios escolar y digital que tengan que ver con los desarrollos de la manipulación de la intimidad, invisibilidades compartidas, estereotipos identitarios, abandono, boicot o exclusión de espacios públicos o de deliberación entre iguales y con profesorado o familias?

Aunque resulte atrevido realizar un inventario de posicionamientos (in)cívicos, en los objetivos del proyecto se determinaba la necesidad de identificar microexperiencias relacionadas con la vivencia individual o colectiva del "ethos" democrático aún asumiendo la dificultad de cerrar una definición de democracia y de ciudadanía. Sin embargo, las exploraciones de los casos y grupos de discusión ofrecen prácticas, textos, posicionamientos y marcos de interpretación en los que se configura un "ethos" (anti)democrático, donde se mantienen posiciones incívicas desarrolladas en los contextos estudiados. Desde los estudios culturales se alerta sobre los significados y plurales sentidos de las prácticas en los contextos que son objeto de estudio a través de los casos y grupos de discusión.



Estas exploraciones de casos en profundidad nos permiten detectar significados emergentes acerca de las prácticas discursivas y sus connotaciones inclusivas o excluyentes, generadoras de autonomía o dependencia, sensibles o insensibles al desarrollo de un espacio público con intereses comunes.

Conclusiones. Entornos sociales y espacios de creación colaborativos

Cuando hoy se habla ya de muchas formas de alfabetización a través de las redes sociales (digital, electrónica o virtual, informacional), conviene revisar uno de los pilares más importantes en los que, a nuestro juicio, se asientan la tecnología de comunicación y relación: su carácter de entorno social y espacios de creación colaborativo, o lo que algunos han denominado como “inteligencia material distribuida” (Piscitelli, 2009), esto es, la posibilidad de desarrollar nuestras facultades intelectuales (razón, imaginación y memoria), a partir de la presencia de dispositivos que, caso de las redes sociales, funcionan como mediadores materiales a través de los cuales recoger y ampliar la herencia cultural recibida.

Si las redes sociales se conciben como un sistema que permite las interacciones humanas, debiéramos preguntarnos, en todo caso, si realmente lo que somos y hacemos a través de estos sistemas de comunicación queda limitado a la narración, a lo que nos contamos. Cuando arriba señalamos la cuestión de la alfabetización como un entorno social de “materialidades culturales distribuidas” es porque, además de las cosas narradas, lo que nos hace humanos también se vincula con lo que inventamos, lo que descubrimos a través de nuestras exploraciones e incursiones lúdicas. ¿Hay algo de esto en los dispositivos en red social, en tanto espacios de comunicación interpersonal? ¿Podemos hablar de que cristalice una inteligencia material distribuida en su seno?

Los medios de comunicación social, entonces, pueden ser vistos no ya como instrumento de control y poder de las empresas y plataformas comerciales, o como promotores de la degradación de la cultura; versiones que no ayudan a esclarecer nada o más bien poco respecto de los procesos de aprendizaje que puedan derivarse de las redes sociales. Es más aconsejable entender estos sistemas de intercambio como un entrenamiento cognitivo complejo, nuevas formas de pensamiento que rompen con la linealidad de los relatos, pudiendo el usuario trabajar con varios contenidos a la vez, a través del manejo de pantallas interactivas donde se realizan diferentes tareas de manera simultánea (abrir un documento o una foto, ofreciendo un comentario al respecto; mientras consultamos y leemos el correo, o navegamos en la web a través de un enlace que nos ha sido enviado). Entornos sociales como Facebook, o plataformas de comunicación instantánea como el WhatsApp desarrollan otras estrategias de lectura, en los que la organización de contenidos que aparece en la superficie de las pantallas de los dispositivos móviles hace que haya una permanente relación entre centro y periferia, abandonando estructuras de lectura clásicas (lineales y en sentido jerárquicamente descendente). En algunas ocasiones, incluso las producciones en los chats pueden llegar a hacerse tan complejas, que se torna difícil averiguar si hay un personaje central, una direccionalidad narrativa en su base.



Como ya apuntaba Martín Barbero (2003), no son pocos, entonces, los desafíos para la escuela de estos nuevos modos de difundir y distribuir el saber, que rebasan los límites exclusivos de libros y códigos formales en los que se legitimaba el conocimiento, a la par que considera otros espacios y tiempos para el aprendizaje. Porque si la escuela sigue teniendo vigencia, es por las posibilidades que ofrece para la producción de un conocimiento que capacite al alumnado a la comprensión de una realidad social que se ofrece a través de múltiples escrituras y discursos, un universo preñado de significaciones plurales en los que debe navegar para conformar un sentido de la vida y un modo de relacionarse con los y las demás. Trabajar educativamente y en diálogo con redes sociales nos parece que es una forma de fortalecer el capital cultural de nuestra juventud, una oportunidad para luchar contra la exclusión social, al dejar que se sienta productora cultural, capaz de leer textos diferentes, de producir conocimiento y de dar sentido público a lo que ven, leen o escuchan (Morduchowicz, 2012).

Sería una buena opción, por tanto, la de considerar estas redes sociales como entornos de inteligencia material distribuida, en la que docentes o estudiantes – en tanto usuarios de las aplicación y tecnologías relacionales– puedan subir fotografías, incorporar sonidos, adjuntar avisos o realizar comentarios a un texto analizado en clase. En definitiva, usar la red como laboratorio o como espacio de narración personalizado y grupal, implica una expansión del espacio de trabajo del aula que, apenas ahora, comenzamos a vislumbrar, y que pone en relación las diferentes dimensiones formales, no formales e informales en las que se construye el conocimiento, lo que ha pasado a denominarse como aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), o también como aprendizaje ubicuo (Burbules, 2009; Cope y Kalantzis, 2009).

Bibliografía

- ARTHUR, J.; DAVIES, I. Y HAHN, C. (eds) (2008): Handbook Education for Citizenship and Democracy. London: Sage.
- ATIENZA MERINO, J. L. (2005). De las relaciones entre los nuevos sujetos educativos y las nuevas inquietudes del profesorado: algunas luces que vienen de las sombras. Documento del curso organizado por el CPR de Oviedo (Asturias).
- BECK, Ulrich (2007). Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización. Ediciones Paidós Ibérica.
- BUCKINGHAM, D. (2002): Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid: Morata.
- BURBULES, N. C. (2009). Meaning of ubiquitous learning. En B. Cope, M. Kalantzis (Eds.), Ubiquitous Learning, Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media (pp. 15-20). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- COBO, C y MORAVEC, J. W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.



- COOK-SATHER, A. (2007): Resisting the Impositional Potential of Student Voice Work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *En Discourse: studies in the cultural politics of education* 28, 3, pp. 389-403.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (Eds.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media.* Urbana, IL: University of Illinois Press
- DROTNER, K. y LIVINGSTONE, S. (Eds.) *The International Handbook of Children, Media and Culture.* London: Sage.
- ELIÉCER, Jorge (2008) Participación política juvenil como políticas del acontecimiento. *En Revista Argentina de Sociología*, vol.11. pp.148-166.
- GERGEN, K.J. & GERGEN, M.M.(1988) Narrative and the self as relationship. *En L. Berkowitz (Ed.) Advances in experimental social psychology*, V. 21, New York: Academic Press, pp. 17-56.
- GIL, A. (2007). Nuevas tecnologías de relación. *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*. 139-144.
- GIL, A. y VALL-LLOVERA, M. (coord.) 2006: *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futurovirtual.* Barcelona: UOC.
- INMAN, S. y BURKE, H. (2002): *¿Schools Councils: An apprenticeship in democracy?* London: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- MARTÍN BARBERO, J. (2003). *La educación desde la comunicación.* Buenos Aires: Norma.
- MORDUCHOWICZ, R. (2012). *La escuela, los medios y la cultura juvenil.* (Con)textos, 1(1), 21-24.
- NOVELL, M. y HORTS, S. (2008) Emociones tecnológicas. *Dinámicas de consumo afectivo de las tecnologías de relación.* *En Revista Teknocultura*, vol.7.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación.* Buenos Aires (Argentina): Santillana.
- REGUILLO, R. (2012): *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto.* Siglo Veintiuno, México D.F.
- SIMON, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica.* Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2010): *Multiple Case Study Analysis.* New York, Guilford Press.
- THIESSEN, D. y COOK-SATHER, A. (Eds.) (2008): *International handbook of student experience in elementary and secondary school.* Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- THOMSON, P. (2007): *Making it real: engaging students in active citizenship projects.* *En D. THIESSEN AND A. COOK-SATHER (eds.), (2007) Opus cit.*
- ZIZEK, S. (2003). *El espectro de la ideología.* *En Zizek, S. (comp.). Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 17-48). Buenos Aires: FCE.



Modelos de Enseñanza Superior en MOOC: El proyecto ECO como modelo pedagógico innovador basado en el aprendizaje colaborativo en redes (Network learning)

MOOC's Higher Education's Models: ECO's Project as an innovative pedagogical model based on collaborative learning in networks.

Fueyo Gutierrez, Aquilina; Belver Dominguez, Jose Luis y Fano Méndez, Santiago. *Universidad de Oviedo**

* Datos de contacto: +34 985102872 | belverjose@uniovi.es

Resumen

En la actualidad, los MOOC (Massive Open Online Courses) o COMA (Cursos Online Masivos y Abiertos) se presentan como un importantísimo escenario de enseñanza virtual de cuyas iniciativas educativas más exitosas emergen distintos modelos pedagógicos con similitudes y diferencias significativas que es necesario investigar. El presente trabajo parte de la completa revisión de los modelos pedagógicos subyacentes a las principales plataformas MOOC a nivel internacional (Coursera, edX, Udacity, FutureLearn, MiradaX, OpenMOOC). Nuestro objetivo es desarrollar una base teórica de análisis que permita al Proyecto ECO MOOC de la Comisión Europea (E-learning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning) diseñar un modelo pedagógico innovador que desarrolle las potencialidades observadas y proponga soluciones innovadoras a las áreas de mejora. En este sentido, el paradigma conectivista del Aprendizaje en Redes o Networked Learning permite a los MOOC de ECO plantear innovaciones significativas integrando los modelos comunicativos de los Social Media y peer to peer (P2P) como ejes dinamizadores de un aprendizaje basado en la cultura de la participación y el aprendizaje colaborativo, capaz de superar las dificultades detectadas en los modelos imperantes dentro de las plataformas internacionales que en la actualidad están soportando el mayor número de cursos y estudiantes en MOOC.

Palabras clave: COMA, Educación Virtual, Innovación, Aprendizaje en Redes, Cultura de la Participación.

Resumen en inglés

At present, MOOCs (Massive Open Online Courses) suppose a very important virtual learning scenario whose most successful educational initiatives emerge with different pedagogical models similarities and differences that need to be researched. The present work is based on the comprehensive review of the underlying pedagogical models of the major international MOOC platforms (Coursera, edX, Udacity, FutureLearn, MiradaX, OpenMOOC). Our goal is to develop the theoretical analysis basis that allows the ECO MOOC Project of the European Commission (E - Learning, Communication and Open -data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning) to design an innovative teaching model that develops the observed potentialities and to propose innovative solutions in the detected areas of improvement. In this sense, the connectivist paradigm



of Learning Networks or Networked Learning allows ECO MOOC to pose significant innovations integrating communicative models of social media and peer to peer (P2P) as dynamic axis of our collaborative and participation culture-based learning model, being able to overcome the difficulties encountered in the prevailing models of the international MOOC platforms that are bearing the most number of courses and students today.

Palabras clave en inglés: *MOOC, virtual learning, innovation, Learning Networks, Culture of Participation.*

El proyecto ECO

En esta comunicación desarrollaremos algunas de las ideas que sustentan el modelo pedagógico del proyecto “ECO: E-learning Communication and Open Data: Masive, Mobile, Ubiquitous and Open Learning”, un proyecto financiado dentro del programa Competitiveness and Innovation Framework Programme (CIP) de la Comunidad Europea. Se trata de un amplio y ambicioso proyecto que se centra en el diseño y desarrollo de innovaciones de la metodología y las herramientas tecnológicas que se utilizan para los cursos MOOC (Massive Online Open Courses, Cursos Online Masivos y Abiertos). Los objetivos del proyecto son:

- Analizar desde un punto de vista pedagógico los requisitos de las plataformas MOOC (incluyendo análisis de aprendizaje, web 2.0 y otros aspectos).
- Desarrollar un marco de trabajo para el diseño y la implementación de MOOCs. - Diseñar la arquitectura general de la plataforma ECO ponerla a funcionar con cursos dirigidos al menos a 50.000 estudiantes (profesores de todos los niveles educativos) insertos en 18 cursos.
- Analizar y evaluar el mercado internacional de los MOOC. Desarrollando un plan para la sostenibilidad de ECO.
- Aumentar la conciencia en Europa acerca de los beneficios que los recursos educativos abiertos pueden suponer para las instituciones Europeas y los ciudadanos.

El proyecto está coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y en él participan más de 20 universidades y empresas europeas. Este proyecto como decimos, pretende involucrar a más de 50.000 docentes de toda Europa en la formación acerca de los cursos online masivos y abiertos y posteriormente a una selección de los mismos en el diseño e implementación de este tipo de cursos en sus ámbitos de trabajo. Las innovaciones metodológicas y tecnológicas serán implementadas en un total de 18 cursos MOOC que tratarán sobre temáticas diversas. Entre dichas temáticas se encuentran las relativas a Destrezas Digitales y TIC para el diseño de cursos abiertos online; Alfabetización Digital y e-habilidades, MOOC y e-learning, E-learning y dirección de proyectos; Sistemas de Información Geográfica; Flipped Classroom, Creatividad, Comunicación y Aprendizaje Móvil, Alfabetización digital para colectivos en riesgo de exclusión, etc. El proyecto tiene una duración de 3 años comprendido entre Febrero de 2013 y Febrero de 2016.



Los MOOC: nuevas formas de enseñanza abierta, masiva y online

Como es sabido MOOC es el acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses (cursos online masivos y abiertos) en castellano se denominan COMA (Cursos Online Masivos Abiertos). Un MOOC, para ser considerado como tal, debe reunir una serie de características:

- *Ser un curso:* debe tener una estructura orientada al aprendizaje que suele ir ligada a una serie de actividades de evaluación que permiten acreditar a diferentes niveles el aprendizaje adquirido.
- *Ser masivo:* el número de alumnos y alumnas es ilimitado pues su alcance pretende ser global.
- *Estar en línea:* siendo su principal soporte comunicativo internet.
- *Ser abierto y gratuito:* los materiales son accesibles de forma gratuita en la red.

Las figuras profesionales ligadas a un MOOC son diferentes a las que se usan en la enseñanza a distancia o en el e-learning. Por ejemplo en estos cursos no existe la figura del tutor ya que es imposible atender individualmente a cada alumno. Este vacío se suple con una metodología con características diferentes y con otras figuras que compensan la ausencia del tutor: informáticos encargados de las plataformas, diseñadores encargados de la maquetación e imagen del curso y de la plataforma, los expertos en los contenidos digitales que editan y producen los materiales especialmente los vídeos, los docentes que se encargan del diseño educativo incluida la evaluación, los curadores que se encargan de llevar el control académico de lo que sucede en el curso y los facilitadores que llevan a cabo los controles de calidad del curso antes de su apertura, la dinamización de la participación, etc.

Para hacer técnicamente posibles estos cursos se ha pasado de las plataformas de e-learning cerradas hacia entornos abiertos y accesibles de aprendizaje que incorporan las potencialidades de la web 2.0 y de los social media para que miles de personas de todo el mundo sigan diferentes iniciativas educativas de calidad promovidas por instituciones y profesionales de mucho prestigio. En el año 2008. George Siemens y Stephen Downes crearon el que podría ser el primer Mooc: "Connectivism and Connective Knowledge (CCK08)". A partir de ahí, y con la colaboración de Dave Cormier y Bryan Alexander, este grupo ha ido ofreciendo multitud de cursos abiertos: CCK09, CCK11, CCK12, Future of Education, PLENK, LAK11, LAK12, Change11, Critical Literacies, entre otros.

Este tipo de cursos tuvo mucho auge ya desde sus inicios y, en relación con ellos, se han desarrollado tanto iniciativas públicas, como privadas con la colaboración de grandes expertos de cada materia, muchos de ellos profesores y profesoras de las más prestigiosas universidades de Estados Unidos, se convirtieron en grandes éxitos como son los casos de Udacity y Coursera. El impacto mediático del caso de Sebastian Thrun eso contribuyó a una mayor expansión del número de iniciativas y seguidores de los mooc. Edx, la segunda gran plataforma para Mooc del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) vino a confirmar la importancia de la tendencia de los cursos masivos y a reforzar la sensación de que es un movimiento que está llamado a cambiar la educación, puesto que las mejores universidades del mundo se han unido a él.



En España, Crypt4you fue la primera iniciativa de un mooc en español. Dirigido por los Doctores Jorge Ramíó y Alfonso Muñoz. Se trata de un curso de criptografía para programadores y está respaldado por la Universidad Politécnica de Madrid. A esto se ha unido la gran incorporación de la plataforma en español de MiriadaX, impulsada por Telefónica y Universia (quien integra a 1.232 universidades de 23 países de Iberoamérica). Recientemente tanto Coursera como Edx han ampliado el número de universidades que ofrecen cursos a través de sus plataformas, incluyendo en esta oleada universidades de países hispanohablantes.

Existen diferentes taxonomías para clasificar los tipos de MOOCs, una de las más recientes es la Taxonomía de Clark (2013) que los organiza en diferentes grupos en función de sus características:

Tabla 1. Taxonomía de Clark (2013).

Denominación	Principales características
madeMOOCs	Intensa utilización de los documentos audiovisuales y multimedia y altamente interactivos e innovadores.
asynchMOOCs	Procesos no limitados desde una perspectiva temporal, altamente flexibles y sin fecha de inicio ni finalización.
adaptiveMOOCs	Cursos caracterizados por la fuerte personalización de los procesos, para lo que se analizan grandes cantidades de datos recogidos a través de diferentes estrategias de evaluación.
miniMOOCs	Experiencias de formación breves sobre contenidos concretos.
synchMOOCs	Cursos estructurados a través de secuencias en las que se identifica una fecha de inicio y de finalización.
groupMOOCs	Experiencias focalizadas en el desarrollo de actividades realizadas en grupos de trabajo.
connectivistMOOCs	Procesos educativos en los que se promueve el desarrollo de conexiones entre las personas participantes.
transferMOOC	Experiencias desarrolladas previamente a través de LMS que se reformulan para desarrollarse a través de un formato MOOC.

En todo caso, la diferenciación más extendida y reconocida por diferentes autores se resume en dos tipos: los denominados xMOOCs y cMOOCs. Las tipos de cada uno de ellos son:

- Los xMOOCs son una versión en abierto de los cursos desarrollados a través de las plataformas de e-learning (como Moodle, por ejemplo). De forma genérica, estos cursos se caracterizan porque los contenidos son el elemento curricular más relevante y son evaluados a través de pruebas de corrección automática. En algunos de estos procesos, esas herramientas pueden combinarse con otras estrategias de evaluación como, por ejemplo, las desarrolladas a través de los pares.
- Por su parte, en los cMOOCs el elemento curricular más relevante son las tareas a las que el alumnado debe dar respuesta. Este tipo de experiencias se inspiran en una concepción conectivista del aprendizaje, que trata de superar las limitaciones identificadas en el



conductismo, el cognitismo y el constructivismo (Siemens, 2005). Para promover el aprendizaje en red, se establecen una serie de contenidos, no demasiado extensos, dotando de autonomía al alumnado para que sea capaz de ir construyendo un itinerario formativo a través de la conexión de diferentes nodos utilizando con frecuencia el formato de comunidades de práctica o también llamadas comunidades de aprendizaje.

Si queremos preservar la filosofía que subyace en el movimiento MOOC inicial, creemos, como afirman otros autores (Azevedo, 2012), que se debe avanzar hacia un formato que integre las mejores características de los x-cMOOCs y supere las limitaciones del modelo MOOC instaurado hasta la actualidad. El nuevo modelo de MOOC que se puede denominar MOOC sostenible “sMOOC” o “MOOC-Googlelizado” se fundamenta en la creación de grandes plataformas integradas por diferentes universidades e instituciones formativas que ofrecen cursos en abierto y masivos de calidad desde un fuerte proceso de contextualización multicultural y de necesidades formativas académicas y profesionales. Consideramos que desde un punto de vista pedagógico es esta última forma la de los sMOOC la que ofrece alternativas de más calidad y posibilita la exploración de nuevas innovaciones en el campo de la formación que deben estar apoyadas en sólidas propuestas de investigación sobre la infraestructura tecnológica que de respuesta a los desafíos teóricos que representa esta modalidad.

Para conseguir el desarrollo de una metodología innovadora para los MOOC se están tratando de incorporar de manera práctica las ideas que aportan diferentes e incipientes enfoques teóricos como el conectivismo, al aprendizaje ubicuo, al aprendizaje social y colaborativo en red como ejes fundamentales a la hora de diseñar las actividades y tareas. Se trata de configurar nuevos espacios educativos-formativos en los que el curso lo construyen los participantes a partir de sus aportaciones, en interrelación con la de los otros participantes, se trata de crear espacios colaborativos en los que los participantes compartan sus experiencias mediante conversaciones, interacciones sobre los materiales, debates, etc.

Todo este movimiento en torno a los MOOCs ha creado un importante debate acerca del futuro de la educación superior, del papel de las universidades y del aprendizaje a lo largo de la vida y su impacto en la empleabilidad. Quizás dos de los aspectos que suscitan más polémica en relación con las experiencias realizadas hasta ahora es el de las altas tasas de abandono que se registran y la escasa interactividad y participación que se da en el seno de los cursos. Fenómenos ambos que resultan bastante paradójicos y ponen en tela de juicio las bases que se formulan cuando se habla de la esencia de este tipo de cursos. Entre las claves que, desde nuestro punto de vista, podrían estar en la base de estas problemáticas cabe señalar (Fernández, Rodríguez y Fueyo, 2014):

En los MOOCs, al menos en teoría, se hace trabajo en red y se desarrollan itinerarios personales para la construcción de los aprendizajes, Pese a ello en muchos casos se están usando modelos pedagógicos tradicionales que poco tienen que ver con esos principios (Gea y Montes, 2013; Flores et al., 2013, Montero y Viñuales, 2013). Se adopta en estos casos una racionalidad tecnológica del



diseño de los cursos, a la que cabe contraponer como alternativa formas de diseño flexibles, y más próximas a las racionalidades prácticas y críticas del diseño curricular (Fueyo y Rodríguez-Hoyos, 2005). Un estudio reciente sobre la evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC (Rosabel Roig y otros, 2014) apunta que, al menos en lo que respecta a las 10 dimensiones pedagógicas analizadas en dicho trabajo (guía didáctica, metodología, organización de los contenidos, calidad de los contenidos, recursos didácticos, capacidad de motivación, elementos multimedia, estilo del lenguaje, discriminación y valores y singularidad del usuario), que los MOOC exhiben una robustez pedagógica destacable, lo que parece constituirse como un dato relevante en relación al debate de si los MOOC satisfacen o no las exigencias pedagógicas en relación a otras modalidades de enseñanza-aprendizaje.

1. **Los modelos de comunicación.** Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que si bien estos cursos se basan en la posibilidad de conectar a miles de personas, eso no supone que, necesariamente, éstas se comuniquen entre sí para alcanzar metas educativas compartidas. Parece que una de las grandes dificultades a las que se enfrenta el alumnado es, precisamente, abordar la cantidad de mensajes y datos generados a través de los diferentes espacios de interacción, algo que puede convertirse en un reto que puede resultar (Liyaganawardena, Adams y Williams, 2013; Gillani, 2012; Mackness, Mak y Williams (2010)).
2. Otro de los grandes retos de los MOOCs ha sido **la evaluación**. Ésta, en ocasiones, ha estado centrada en pruebas basadas en modelos conductistas que concretan metas (objetivos específicos) evaluadas mediante cuestionarios y otras herramientas automatizadas que generan automáticamente distinciones que prueban que se ha desarrollado una experiencia de aprendizaje (Gea y Montes, 2013). Las herramientas de corrección automática están más pensadas para ejercer un control sobre entornos de enseñanza-aprendizaje masificados que para utilizar la evaluación como un proceso de reflexión, formativo y continuo. Esta evaluación se basa en una idea de la formación profundamente credencialista, centrada en la obtención de certificados, que pueden emplearse en procesos de selección o promoción profesional. Surge así la necesidad de ir avanzando hacia nuevos enfoques de evaluación cómo, por ejemplo, la evaluación por pares, el microfeedback, el desarrollo de grupos de expertos o el desarrollo de evaluaciones sobre las perspectivas críticas múltiples, entre otras- (O'Toole ,2013; Fernández, 2014).

ECO: innovar mediante el aprendizaje colaborativo en red

El modelo que se desarrolla en el proyecto ECO pretende superar algunas de las limitaciones indicadas. El supuesto básico de este modelo de diseño para MOOCs es que el aprendizaje ubicuo y en red (sMOOCs) en plataformas móviles es adecuado para la gran diversidad de los potenciales participantes en el proyecto y ofrece opciones pedagógicas de gran relevancia para la fase en la que dichos participantes van a diseñar sus propios MOOCs de acuerdo con estos principios educativos innovadores.



La "s" en sMOOCs significa "social" o sea en red, y pone el énfasis en experiencias de aprendizaje marcadas por las interacciones y la participación social ya que lo ideal es que estos cursos sean accesible desde diferentes plataformas y se integren con las experiencias que los y las participantes tienen en su vida personal y profesional.

Los sMOOCs son parte de la educación abierta y, por ello, pretenden eliminar todos los obstáculos para el aprendizaje y proporcionar a los participantes oportunidades razonables de éxito en su formación. Esto implica "apertura" no solo en el sentido de que no tienen un coste económico. Es decir son abiertos además porque son accesibles, siguen una política de concesión de licencias abiertas y facilitan la libertad de poder elegir el lugar, el ritmo y tiempo de estudio. Son también de acceso libre, y siguen los planteamientos de enfoques pedagógicos abiertos.

Como tal, ECO y su modelo sMOOCs se diferencia de otros MOOCs al centrarse en conceptos como la equidad, la inclusión social, la calidad, la diversidad, la autonomía y la apertura. A estos valores de ECO sMOOCs se añade el de la diversidad, ya que los cursos de ECO son inclusivos y accesibles a la gran diversidad de las personas; abarcan un amplio espectro de enfoques y contextos, representado en la variedad de lenguas, culturas, entornos, estrategias pedagógicas y tecnologías

Los cursos del proyecto ECO pueden variar en función de la finalidad y el campo científico. Debido a esta diversidad, los principios, las características de este modelo proporcionan un marco flexible en el que cada curso debe ser diseñado e implementado, con mucho espacio para las decisiones locales y la toma de decisiones en el momento de la ejecución del curso, para garantizar un diseño que cumpla con las necesidades de cada curso en particular.

Durante el transcurso del proyecto, se han previsto tres ediciones de cada curso. Esto nos permitirá entre las diferentes ediciones realizar una serie de revisiones para perfeccionar y depurar el modelo pedagógico siguiendo las experiencias adquiridas durante los cursos piloto.

Bibliografía

AGUADED, J.I., VAZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO-GARCÍA, M.L. (2013). MOOCs, ¿Turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? Hacia un modelo más sostenible. En *SCOPEO INFORME nº2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. (págs. 74-90) URL <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>. (Visitado 2014-02-12).

AZEVEDO, A. (2012). Google Releases Open-Source Online-Education Software. *Chronicle of Higher Education* September 12. Recuperado el 1 de febrero de 2013 de: <https://chronicle.com/blogs/wiredcampus/google-releases-open-source-online-education-software/39882>

CLARK, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. URL <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/search?q=MOOCs:+taxonomy> (Visitado 2014-02-12).



- CONOLE, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 39. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/39/> (Visitado 2014-02-12).
- DEWAARD, I., et al. (2011). Using mLearning and MOOCs to Understand Chaos, Emergence, and Complexity in Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7) URL <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1046/2026> (Visitado 2014-02-18).
- DEZUANNI, M. y MONROY-HERNÁNDEZ, A. (2012). "Prosumidores interculturales": la creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 38(XIX), 59-66.
- FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, C., FUEYO, A. (2014). Concepciones pedagógicas y comunicativas de los MOOCs: estado del arte y prospectiva en el marco de un proyecto europeo. *Workshop Internacional sobre creación de MOOCs con anotaciones multimedia*. Málaga.
- FLORES, J. V. et al. (2013). Los MOOCs: Una revolución para la transición a la Sociedad del Aprendizaje. En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 92-104. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>.
- FUEYO, A. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2006). Teleformación: enfoques pedagógicos críticos frente a modelos de mercado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 513-524.
- GEA, M. y MONTES, R. (2013). abiertaUGR, la formación abierta basada en comunidades online de aprendizaje. En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 122-138. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>. (Visitado 2014-02-12).
- GILLANI, N. (2013). Learner Communications in Massively Open Online Courses. *OxCHEPS Occasional Paper*, 53. Recuperado de http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP53.pdf (Visitado 2014-02-18).
- KOP, R., FOURNIER, H. y MAK, J. (2011). A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? *Participant support on Massive Open Online Courses. International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7), 74-93.
- LIYANAGUNAWARDENA, T., ADAMS, A. y WILLIAMS, A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531> (Visitado 2014-02-18).
- MACKNESS, J., MAK, S. y WILLIAMS, R. (2010). The Ideals and Reality of Participating in a MOOC. Recuperado de



<http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf>
(Visitado 2014-02-18).

- MARSH, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23-39.
- MCLOUGHLIN, C. (2013). The pedagogy of personalised learning: exemplars, MOOCs and related learning theories. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Jun 24, in Victoria, Canada.
- MONTERO, I. y VIÑUALES, J. (2013). Difundi y OpenMOOC. Desarrollando un modelo de negocio basado en servicios MOOC y sobre una plataforma de software libre. En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 140-155. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf> (Visitado 2014-02-12).
- MOYA, M. (2013). La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los Pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje on-line? En *SCOPEO INFORME N°2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*, 157-172. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>. (Visitado 2014-02-12).
- O'TOOLE, R. (2013). *Pedagogical strategies and technologies for peer assessment in Massively Open Online Courses (MOOCs)*. Discussion Paper. University of Warwick, Coventry, UK: University of Warwick. (Unpublished)
- RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2009). *La teleformación en el ámbito de la formación continua: una investigación con estudio de casos*. Departamento de Educación, Universidad de Oviedo. Tesis doctoral.
- ROIG VILA, R., MENGUAL-ANDRÉS, S. y SUÁREZ GUERRERO, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 27-41.
- SIEMENS, G. (2010). Conectivismo; una teoría de aprendizaje para la era digital. En R. Aparici (coord.). *Conectados en el ciberespacio*, 77-90. Madrid: UNED.
- TAPSCOTT, D. (2009). *Grown Up Digital. How the Net Generation Is Changing Your World*. McGraw-Hill: New York.
- TORRES, D. y GAGO, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 13-34.
- WINTERS, N. (2007). What is mobile learning? En M. Sharples (Ed.), *Big issues in mobile learning*, 7-11. Nottingham: LSRI, University of Nottingham.



Investigar juntos, una experiencia de investigación colaborativa a través de un ensayo audiovisual

Researching together, an experience of collaborative research through an audiovisual essay

Ruiz-López, Julia *. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: juliaruizlopez@gmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta una segunda mirada al proceso creativo realizado para la obtención de un ensayo audiovisual como informe de investigación que permitiera el acceso a la experiencia del trabajo desarrollado por equipos mixtos de investigación en los que participaron profesionales de los centros educativos e investigadores e investigadoras de la universidad en el marco del Proyecto I+D+i EDU2008-06511-C02-02/EDUC¹. Este *ensayo audiovisual*, realizado en el marco del trabajo final del Máster de Innovación e Investigación en Contextos Educativos (Ruiz-López, 2014), tuvo como objetivo elaborar un texto audiovisual que permitiera documentar un proyecto de investigación en curso. A la vez daba cuenta de alguno de los logros y problemas surgidos durante su desarrollo como un formato alternativo de informe de investigación.

Palabras clave: *datos visuales, audiovisual, investigación colaborativa, investigación educativa*

Abstract

This paper presents a second look at the creative process undertaken to obtain an audiovisual essay as a research report that give access to the experience of the work developed by mixed groups with educational professionals of the Schools and with University researchers under the R&D&i project EDU2008-06511-C02-02/EDUC. This audiovisual essay, conducted as part of the final work of the Master of Innovation and Research in Educational Contexts (Ruiz-Lopez, 2014), was aimed to produce an audiovisual essay that would allow document an ongoing research project. At the same time it was aimed to inform of any of the achievements and problems encountered in its development as an alternative format research report.

Keywords: *visual data, audiovisual essay, collaborative research, educational research*

¹ Proyecto I+D+i. Dir. Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC. Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio.



Introducción

Este trabajo no hubiera podido ser realizado sin la generosa aportación de todo el equipo de trabajo de la Universidad y de los Centros Educativos² que participaron durante el curso 2012 y 2013 en este proyecto. Sin ella y sin su favorable acogida difícilmente podría haber resultado un documento tan interesante como creo que ha resultado. A todos ellos quiero transmitir mi agradecimiento en estas primeras líneas.

Hablar del momento vivido, de dónde se ha desarrollado el proyecto y con quiénes, tiene mucho sentido porque considero que todo ello conecta con el trabajo de reflexión que hube de efectuar para elaborar el ensayo audiovisual. Hablaré de ello más adelante en el apartado del marco teórico. Aun pareciendo imperceptible a primera vista al visionar el documento audiovisual, es claro que una forma concreta de entender la investigación educativa y la responsabilidad para el cambio social afecta sensiblemente a mi discurso. Conecto así con sus comentarios y me acerco a su experiencia con gran ansia por conocer más profundamente qué sentido completo dan a sus palabras o qué han podido aprender desde su experiencia concreta.

Su voz, que habla siempre de moverse con inquietud por la búsqueda de un cambio para la mejora educativa, me arrastra sin darme cuenta a un espacio de posibilidad. Es en este espacio en el que encuentro el potencial de cambio de este ensayo audiovisual. Un espacio que considero necesario, más aún en este tiempo de recortes, de frustración, de lucha contra un poder político que permanece ciego y ningunea el trabajo de tantos profesionales de la educación y de quienes investigan o investigaron para la mejora educativa y social.

Por esto mismo, porque al igual que una cuerda en tensión al vibrar inevitablemente despierta a otras cuerdas y provoca su vibración en resonancia, su voz quizá despertará la voz de otra persona: investigadora, maestra o profesional de la educación, que al visionar el audiovisual pueda permitirse compartir su inquietud con otras personas, cuestionar su práctica y encontrar valor en su experiencia de aprendizaje. Por esta razón quiero agradecer a quienes participaron en el audiovisual el privilegio de poder conservar como un tesoro en mi memoria, algunas de sus palabras y algunos de los momentos vividos dentro y fuera de cámara durante el desarrollo de este ensayo audiovisual.

¿Por qué realizar un ensayo audiovisual como informe de investigación?

Necesito explicar también que el desarrollo de este proyecto parte de un trabajo previo de formación profesional que me da la ventaja de enfrentar el desarrollo del audiovisual con la confianza suficiente como para experimentar con el formato y para jugar con la incertidumbre de no saber lo

² Durante el curso 2012/2013 participaron en el proyecto documentado cinco centros educativos de Infantil y Primaria de Santander y alrededores: CEIP Marina de Cudeyo, CEIP Juan de Herrera, CEIP José Arce Bodega, CEIP Manuel Llano y la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria.



que va a resultar. Una sensación no muy agradable en los últimos momentos de la entrega pero que en definitiva es necesario asumir en un proceso creativo.

No es este el primer ensayo audiovisual en el que participo, aunque sí el primero en el que me corresponde su montaje. Antes de este trabajo, durante el desarrollo del máster, participé en el desarrollo de un trabajo audiovisual (García Ontañón, Pozo Miranda y Ruiz-López, 2014) en el que tuve el privilegio de coincidir con dos compañeras que provienen de disciplinas artísticas que confluyen en el formato audiovisual: la música y la fotografía. En este trabajo, al tiempo que accedíamos a la experiencia escolar de cuatro artistas, nos permitíamos explorar las posibilidades de la investigación biográfico-narrativa y nos acercábamos al planteamiento de la Investigación Basada en las Artes (Hernández, 2008) exponiendo en el trabajo audiovisual la conexión existente entre informantes e investigadoras a través de una mirada artística, lo que nos ha permitido aprender a valorar lo que va más allá de lo formal del lenguaje académico y me ha ayudado a apostar por un formato más artístico, por una apertura a otros lenguajes. Este trabajo ha resultado una experiencia previa muy importante y enriquecedora para el desarrollo del proyecto creativo de este ensayo audiovisual.

Marco teórico y objeto de estudio

El esquema que aparece bajo estas líneas introduce gráficamente el marco teórico de este ensayo audiovisual, su proceso y el producto obtenido. Con él he pretendido representar el grado de interacción entre las distintas áreas del saber en las que fundamento mi trabajo.

El núcleo del ensayo audiovisual lo identifiqué con el proyecto de investigación I+D+i que había de documentar. Este núcleo contiene conceptos clave que dan sentido a lo expuesto en el ensayo audiovisual: la Voz del Alumnado, el modelo de profesionalización docente y la democracia deliberativa, entre otros, aparecen en el discurso expuesto por el *equipo mixto*³ describiendo el fondo del proyecto I+D+i, el trabajo realizado por el equipo mixto y cómo se articula en algunos centros (Susinos, 2013; Lázaro, Rojas, Linares y Del Río, 2014; Calvo, Rodríguez-Hoyos y García Lastra, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Haya, 2011). Una mirada más crítica sobre los logros y los retos de los participantes en el proyecto, exige revisar los planteamientos de fondo del movimiento de la *Voz del Alumnado*, (Thompson, 2011; Lodge, 2005; Fielding, 2004; Susinos y Ceballos, 2012), en adelante VA, para alejarse de prácticas vacías de sentido e incluso contraproducentes (Haya, 2011:16).

Este movimiento de la voz del alumnado *se identifica con una serie de actividades que animan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción sobre cuestiones que conciernen a los estudiantes, pero*

³ Con el término *equipo mixto* se hace referencia al equipo formado por miembros del equipo I+D+i y del centro donde se realiza el proyecto de mejora que desarrollan un trabajo colaborativo, apoyándose y reflexionando conjuntamente sobre la forma más adecuada de proceder para llevar a cabo el proyecto de mejora en ese centro en concreto.



también, por extensión, a los profesionales y a las comunidades a las que dedican su trabajo (Fielding, 2004:199). Pero no todas las propuestas de VA se realizan desde una práctica cuidadosa, y es que “a veces, los procesos de consulta pueden reflejar o re-imponer, en vez de cuestionar, las prácticas divisorias vigentes en los centros y los regímenes que conducen a que unos alumnos sean más valorados que otros” (Rudduck y Flutter, 2007:144).

Precisamente una de las peculiaridades del trabajo colaborativo que debía ser reflejada en el ensayo audiovisual era esa preocupación permanente por realizar una propuesta de mejora a través de un proceso de consulta. Ésta tendría que partir de una reflexión y movilización interna, tanto por parte de los centros como del equipo I+D+i, acerca de las prácticas divisorias que existen en los centros y que se naturalizan como un conjunto de normas que nadie parece cuestionar. Este proceso se deja entrever en alguna de las frases y autocuestionamientos que aparecen en el ensayo audiovisual.

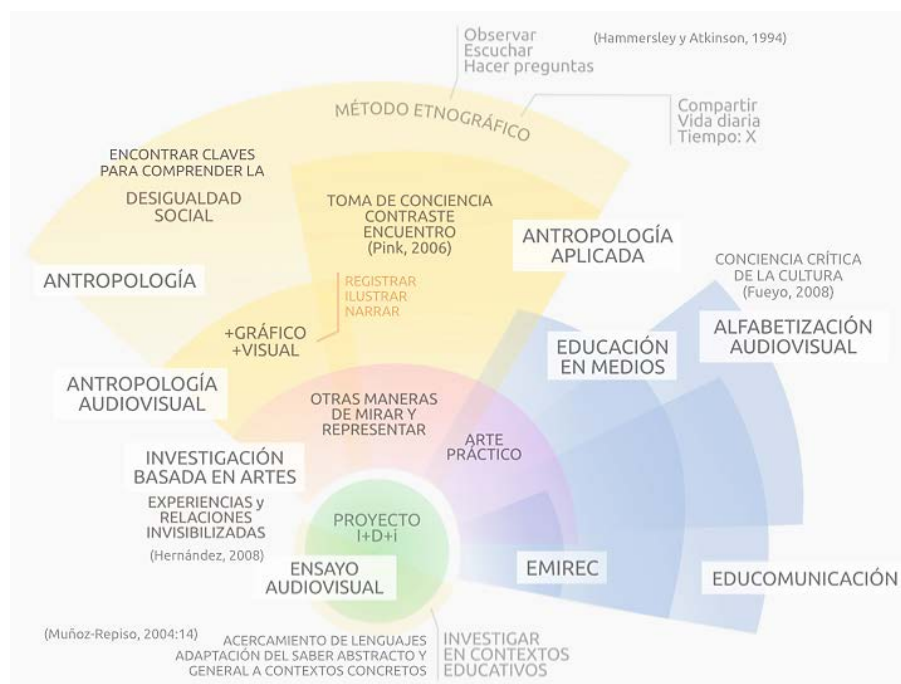


Imagen 1. Marco teórico del ensayo audiovisual.

Por otro lado, en la línea del trabajo de profundización sobre el concepto de voz, algunos autores (Thompson, 2011; Haya y Rodríguez-Hoyos, 2011) transmiten la necesidad de expandir este concepto hacia otros formatos de expresión que tradicionalmente se han descartado en el ámbito escolar como formatos no académicos y que se acercan al uso de la expresión artística. Entre ellos, el audiovisual. Esto remite a considerar el papel de la educación artística en la educación en medios: descubrir la conexión entre el arte y la vida⁴ (cultura contemporánea: música, arte gráfico, cine, arte urbano) y la necesidad de explorar la expresión artística (acoger la improvisación, el juego

⁴ Un ejemplo de esta consideración se plantea en el trabajo de Pozo Miranda (2014) que reflexiona sobre el valor educativo de la experimentación artística desde el análisis de una obra de John Cage.



creativo), de renunciar a lo mecánico, dar vida a lo que podría llamar una *expresión* técnica (no sólo ser capaz de hacer, sino de contar algo valioso).

Se trata de ampliar la consulta considerando *voz* también a aquello que tiene que ver con la selección que realiza cada persona en interacción con las posibilidades que su contexto le ofrece, un contexto en el que lo audiovisual está jugando un papel muy importante. Hay que valorar por ello las propuestas que conectan con la alfabetización audiovisual, la educomunicación, la educación en medios y el enfoque EMIREC que supera un planteamiento unidireccional del fenómeno de la comunicación (Cloutier, 2010). En este punto algunos autores, como Buckingham (2005), apuestan por suprimir la idea de infancia como colectivo incapaz de responder de forma crítica y autónoma.

Por otro lado, y apoyándome en la reflexión que Muñoz-Repiso (2004:14) realiza sobre la utilidad de la investigación educativa, parece necesario realizar un acercamiento de lenguajes, la “adaptación del saber general a contextos concretos”. Quizá desde el ámbito académico este será un aspecto que requiere un esfuerzo importante, que trastoca también esas normas no escritas a las que se referían Rudduck y Flutter (2007). También aquí se puede descubrir una *voz* no escuchada que nos ayude a pensar en *cómo trabajar junto a otras instituciones docentes para favorecer, estimular, apoyar y sostener la mejora educativa y social*⁵.

En este sentido, desde la Investigación basada en las artes (IBA) se introduce la necesidad de explorar “formas de representación de la realidad que permitan mostrar ‘desde su complejidad’ experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas” (Hernández, 2008:87). De esta forma, se trata de complementar “las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación” (Hernández, 2008:87). Y también de acercarse a la investigación educativa como al estudio de un “arte práctico” (Eisner, 1998:283).

Por otro lado, entiendo que la antropología audiovisual se mueve en paralelo con la IBA en la medida en que utiliza también elementos artísticos y estéticos, trata de encontrar otras maneras de mirar y representar la experiencia, y a través del método etnográfico trata de desvelar aquello de lo que no se habla (Barone y Eisner, 2006). Sin embargo, es necesario señalar que una película etnográfica como producto de una investigación social, no será el único producto, además habrá otros resultados: artículos publicados, presentaciones en conferencias u otros derivados en formato escrito, que suman en conjunto un informe detallado enriquecido desde las distintas perspectivas de cada producto, en soporte audiovisual o escrito (Banks, 2010:153).

Atendiendo al valor de la investigación educativa, en el marco de este proyecto I+D+i, la idea que subyace es que “todas las voces aportan un conocimiento valioso y más que una única lectura “correcta” del acontecimiento, existen varias posibles interpretaciones que confluyen o divergen, pero que en todo caso están conviviendo a la vez.” (Susinos, 2013:122). De esta manera es posible

⁵ Del texto de presentación del Congreso AUFOP 2014. Disponible en <http://www.congresoaufofop2014.unican.es>



explicar el valor desde lo que ha sido denominado como antropología visual aplicada, en la medida en que el documento audiovisual resultante permita la toma de conciencia, el contraste y el encuentro (Pink, 2006).

Metodología

Introduzco aquí a modo de resumen las distintas fases que desarrollé para realizar el producto final, el ensayo audiovisual. El recorrido realizado exigía la toma de decisiones metodológicas que aparecen anotadas también en la siguiente tabla.

Tabla 1. Desarrollo del proyecto: ensayo audiovisual.

FASES	Decisiones metodológicas
Desarrollo del ensayo audiovisual: 1. Entrada al contexto de investigación. 2. Grabación de datos visuales. 3. Análisis de los datos recogidos. 4. Desarrollo del ensayo audiovisual. 5. Evaluación final: conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maduración de la idea. Presentación de la propuesta al equipo I+D+i, acceso a su contexto de investigación. ▪ Grabación de datos visuales (adaptación a distintos eventos, a distintas localizaciones). ▪ Diseño de técnicas de recogida de datos visuales: <ul style="list-style-type: none"> - Videomatón. - Encuentro del equipo mixto (análisis del contenido). - Sesión de grabación con la directora del proyecto I+D+i. ▪ “Empaparse” de los datos recogidos, análisis de los datos. ▪ Inquietud ética durante el desarrollo de este proceso: atender a la LOPD, a los principios de responsabilidad profesional (Asociación Americana de Antropología): pautas de acción. ▪ Montaje audiovisual: estructura del documento final.

Merece la pena detenerse en las dos técnicas de recogida de datos visuales que me ayudaron a conformar el contenido del ensayo audiovisual, no solo como material sino también como fuente de inspiración que marca elementos de referencia en el uso de algunos recursos audiovisuales que introducidos en alguna entrevista me permitían presentar el contenido de gran parte del ensayo audiovisual.

Tabla 2. Objetivos de las técnicas diseñadas para la recogida de datos visuales.

Videomatón	Encuentro de equipo mixto
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la actividad en la que han participado. • Crear un entorno autoguiado y confortable que pueda facilitar obtener una grabación de calidad (nadie fuera de plano, nadie mirando a otro sitio, sin sensación de control por adultos). • Hacer de la experiencia algo divertido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir su experiencia frente a la cámara. • Acceder a su experiencia desde un formato visual, hacer explícita la posibilidad de expresarse a través de lo visual, dar valor a un lenguaje <i>menos formal</i>. • Crear un entorno muy poco guiado y lo más confortable posible que pueda facilitar obtener una grabación de calidad (evitar grabar una presentación forzada). • Hacer de la experiencia una experiencia agradable.

La forma de trabajo que se desarrollaba en el proyecto I+D+i me sirvió de referencia para el diseño de estas técnicas de recogida de datos visuales (Susinos, 2013). Su forma de entender la investigación educativa y el enfoque que sustenta su investigación me hicieron plantearme una forma concreta



de realizar las entrevistas para que su voz apareciera en el audiovisual. Mi intención era poder transmitir un poco de aquello que la convivencia me había dejado ver, como por ejemplo, la relación de los profesionales de los centros con el equipo de la universidad o también, cómo el alumnado experimenta con sus posibilidades de ser escuchado.

Proceso de diseño y revisión: *videomatón y encuentro del equipo mixto*

Mientras pensaba en cada una de las propuestas me preocupaba generar un espacio para el encuentro, y es por eso que en ambas existe algo que se comparte, un banco en el que estar sentados o un papel en blanco que ayude al recuerdo de la experiencia compartida. También pensaba en quienes participarían en la actividad, en el caso del alumnado (*videomatón*) me preocupaba la falta de conciencia sobre ser grabado pues mi intención era transmitir que la escucha aun en diferido iba a existir, en algún momento. Por otra parte, en el caso del encuentro de equipo mixto me preocupaba mucho más la sensación de desconexión, principalmente porque intuía que el equipo de la universidad iba a resolver mucho mejor la exposición de su experiencia que los profesionales de los centros y existía además el peligro de que, de forma inconsciente, estos últimos se consideraran invitados secundarios y su voz pasara a segundo plano.

El elemento clave de las dos propuestas lo encuentro en el juego de improvisación que se utiliza como excusa para la expresión compartida, aun no haciéndose explícito. Tanto el alumnado que tiene que autoregularse para exponer las respuestas a las preguntas que tenían que responder, como el equipo mixto que ha de recuperar de la memoria desordenadamente la experiencia compartida, pasan por momentos de desconcierto compartido sintiéndose quizá cómplices al responder al otro con algo no previsto, lo que genera, desde mi punto de vista, un resultado más natural. También se preguntan por lo que toca hacer o decir, si estará bien o mal, incluso si se puede hacer así, a la vez que paradójicamente, en el caso del equipo mixto, se reflexiona sobre la reacción del alumnado cuando es consultado (Ruiz-López, 2014:104).

En ambos casos apareció el miedo al 'error grabado', un miedo que no fui capaz de prever, es decir, el alumnado lo pasaba mal cuando no era capaz de responder dando su opinión sin equivocarse (aunque en este caso tampoco había respuestas incorrectas) y cuando sentían que lo habían grabado mal. En ese momento en mi cabeza estaba muy presente la idea de introducirles en el set de grabación por lo que se me ocurrió informarles, cada vez que salían a buscarme para que borrara algo, sobre qué era la labor de postproducción y sobre la cotidianidad del error en un set de grabación con una pequeña pauta: "no hay que preocuparse por lo que sale mal, eso lo quito cuando hago el vídeo, cuando salga bien podéis decir 'toma buena' y así sé cuál es la buena."

Por su parte, el equipo mixto recibía con inquietud el papel en blanco y mis pautas iniciales (demasiado detalladas). En ese momento puede que rompiera con cualquier imagen del resultado de la grabación que habían traído en la cabeza. En todos los casos su disposición a presentar su experiencia ante la cámara era más que positiva, pero ese juego de improvisación que yo proponía, dibujando incluso dos personajes muy esquemáticos en el papel para intentar forzar el uso de



elementos más visuales, metáforas, que consideraba que podrían ayudarme a dar cuerpo al documento audiovisual, no se recibió igual en todos los casos. También porque quizá estaba imponiendo un formato específico a quienes están más familiarizados con la palabra oral y escrita.

Creo que en el impulso para participar y aceptar las reglas de ese juego provenía de la primera persona que se atrevía a responder a mi propuesta antes de recibir confirmación en la acción de la otra persona, y también me parece que los comentarios que se realizaban durante la espera influían negativamente porque empezaban a establecerse ciertas normas que restringían la flexibilidad de la propuesta.

Nada estaba definido sobre lo que podía aparecer en el papel, ni la identificación de lo que allí aparece: ni quiénes eran los personajes que yo dibujaba en el papel, ni la necesidad de vincularlos de alguna manera; como tampoco era obligatorio realizar dibujos esquemáticos, aunque es más rápido que acceder a una frase mientras estás hablando, y a la vez, puede ayudar a la otra persona a recordar algún aspecto de su experiencia con sus mismas palabras. Tampoco había límite para realizar anotaciones o dibujos sobre el papel y podían añadir y completar durante el transcurso de la sesión.

Quizá lo que más me sorprendía era ver a los profesionales de los centros resaltando el acompañamiento que el equipo de la universidad había realizado desde su experiencia y el efecto del proyecto en el centro, muchas veces se centraban en esto, mientras explicaban, con ternura, diría yo, las experiencias que vivían o habían vivido, sus cuestionamientos y preocupaciones, y los efectos que este proyecto ha tenido en su trabajo, en el alumnado y en la comunidad educativa a la que pertenecen. A pesar de todo, de los retrocesos y las dificultades, el esfuerzo valía la pena y ese valor se hacía patente a veces en resultados que parecía que habían quedado fuera de la investigación, por ejemplo: en conversaciones con padres o madres, con docentes o en la reacción del equipo docente ante los resultados de su forma de trabajo.

Resultado final

A continuación expongo la estructura resultante del ensayo audiovisual, en la imagen que puede verse a continuación se ejemplifica gráficamente el acceso al contenido del audiovisual, pensado para trabajar en pequeños grupos, en confianza, con fragmentos pequeños que, a modo de pequeñas cápsulas de contenido, permitan el diálogo y la reflexión compartida. Se busca también un acceso no lineal al contenido central del ensayo audiovisual que permite flexibilizar el uso del material, visionar varias veces un fragmento que te resulta especialmente interesante, o saltar de uno a otro contenido manipulando aleatoriamente el hilo conductor del ensayo audiovisual.



ENSAYO AUDIOVISUAL

Marcar tono discurso:
MIRADA ETNOGRÁFICA, cita P. Verger*

Recursos:
CIUDAD
PAISAJE
OBSERVAR
ESCUCHAR
LLOVER
NAVEGAR
VOLAR

CONECTAR
VINCLAR

CONTENIDO DEL AUDIOVISUAL

00. Introducción ensayo audiovisual
01. Investigar juntos (proyecto I+D+i)
02. Investigación colaborativa
03. El contexto y la voz del alumnado
04. Conocer y comprender las prácticas docentes
05. Un espacio para la reflexión sobre la práctica docente
06. Compartir significados y orientar la mejora
07. El proyecto en el centro
08. La voz del alumnado
09. Propuesta de mejora
10. Cierre del ensayo audiovisual

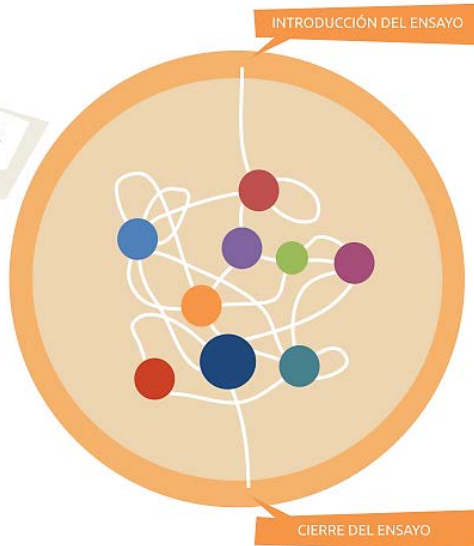


Imagen 2. Estructura del ensayo audiovisual

Otro aspecto reseñable es el uso de una introducción y un cierre en el ensayo, estos dos elementos pretenden aportar una mirada específica, la mía, sobre lo que a continuación se va a ver o se ha visto, la cita mencionada es: “Lo que me gusta cuando viajo es vivir con la gente y verla vivir de una forma distinta a la mía, porque aquello que me interesaba era lo que no era yo o incluso lo que de mí había en los otros.” Entrevista al fotógrafo etnográfico Pierre Verger (Garriges, 2008:28).

En cuanto al uso de los recursos audiovisuales, se buscaba conectar con alguna de las ideas que introducen algunas de las personas entrevistadas y desarrollar ese hilo conductor desde la metáfora que comunicara cada uno de los fragmentos, también el uso de la música dentro del audiovisual pretende esto.

Conclusiones

Para terminar me gustaría anotar brevemente algunas reflexiones a la luz del aprendizaje obtenido a través de la experiencia de desarrollo del ensayo audiovisual como informe de investigación en contextos educativos:

- Necesidad de disponer de un espacio para la experimentación y el aprendizaje en el uso de los medios audiovisuales. Para pensar, repensar, equivocarse, para ser utilizado a modo de *cuaderno de artista*, y ayudarnos a encontrar recursos, permitirnos experimentar con las herramientas de expresión. Si es posible, trabajar en equipo y establecer un diálogo en esta misma búsqueda. Reconciliarse con la voz (Thomson, 2011), la propia y la ajena, encontrar un medio de expresión personal que permita contar y compartir: un cuaderno de campo enriquecido.



- Acercarse a lo educativo (docencia, orientación, investigación) como arte práctico. Aprender a que como aparece en el audiovisual: “no hay recetas”, que es necesario *escuchar* el contexto y experimentar el diseño de herramientas y recursos.
- Pensar en espacios de participación: construirlos y ensayarlos, estar abiertos/as a la improvisación como algo que ocurre desde lo ya madurado frente a lo que ocurre de forma casual. Reconocer, como aparece en el audiovisual, “que el momento llegará” y aprender a ver esos momentos.
- Disfrutar del proceso de desarrollo de un ensayo audiovisual y agradecer el sentirse acompañada a través de lo aprendido: reconocer que ya no camino sola, que me acompañan conversaciones, diálogos, gestos, expresiones, momentos vividos.

Bibliografía

- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BARONE, T. y EISNER, E. (2006). Art-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-105). Mahwah, New Jersey: AERA.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CALVO, A.; Rodríguez-Hoyos, C. y García Lastra, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de educación*, 359, 164-183.
- CLOUTIER, J. (2010). Historia de la comunicación. En R. Aparici (Coord.), *Conectados en el ciberespacio* (págs. 45-50). Madrid: UNED.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- FIELDING, M. (2004). ‘New wave’ student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- GARCÍA ONTAÑÓN, S., POZO MIRANDA, M., y RUIZ-LÓPEZ, J. (2014). Indagando en la experiencia: el paso de cuatro artistas por la educación formal; barreras y caminos del arte. En P. T. García-Sampere, *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (págs. 875-877). Granada: Universidad de Granada. Trabajo audiovisual: <http://vimeo.com/user19446135/cicareart>.
- GARRIGES, E. (2008). ¿Qué es la etnofotografía? *Revista Valenciana d'etnología* (4), 23-36.
- HAYA, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. Tesis Doctoral, Universidad de Cantabria, Santander, Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/79118>



HAYA, I. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (13-15 de octubre de 2011). "Este proyecto me ha permitido investigar para ayudar a mejorar el centro". *Los medios audiovisuales como facilitadores de la voz del alumnado en un proceso de cambio*. Recuperado el 1 de abril de 2013, de Congreso Internacional: Educación Mediática y competencia digital. La cultura de la participación. Segovia.:

<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Ignacio%20Haya%20Salm%C3%B3n%20-%20Carlos%20Rodr%C3%ADguez%20Hoyos.pdf>

HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* (26), 85-118.

LÁZARO, S.; ROJAS, S.; LINARES, G. y DEL RÍO, M. L. (2014). ¿Cómo podemos ser más amigos?: proyecto de mejora escolar que escucha la voz del alumnado. *Aula de innovación educativa*. Nº 233-234, 39-43.

LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (2), 125-146. doi:10.1007/s10833-005-1299-3

MUÑOZ-REPISO, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 12 (1), 8-14.

PINK, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. Oxford: Routledge.

POZO MIRANDA, M. (2014) *John Cage (1912-1992) y los fundamentos de la experimentación artística a través de Water Walk*. [Trabajo Final de Máster] Universidad de Cantabria.

RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

RUIZ-LÓPEZ, J. (2014). El ensayo audiovisual como informe de investigación en contextos educativos. [Trabajo Final de Máster] Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en <http://hdl.handle.net/10902/4888>

SUSINOS, T. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 15-30.

SUSINOS, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 120-132.

SUSINOS, T. y CEBALLOS, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

THOMSON, P. (2011). Coming to Terms with 'Voice'. En G. Czerniawski y W. Kidd (Eds.), *The International handbook of student voice* (págs. 19-30). Bingley: Emerald.



Mesa 3.

Escuelas e investigaciones que aprenden de la diferencia y la diversidad

En esta mesa se discuten diferentes experiencias docentes e investigadoras que se nutren de las visiones y aportaciones de aquellos colectivos que han tenido, tradicionalmente, un papel secundario o marginal en la escuela y en el terreno de la investigación, pero que hoy analizan el fenómeno educativo desde una mirada renovada, tratando de modificar la homogénea cultura escolar y las prácticas de investigación que cosifican a los sujetos investigados. Son aportaciones que, en definitiva, reconocen la diversidad de los grupos humanos como una riqueza y que la ponen en valor como un camino para mejorar la investigación y la docencia.

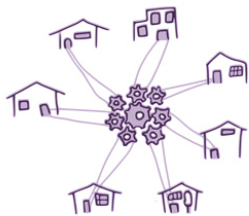


Mesa 3. Escuelas e investigaciones que aprenden de la diferencia y la diversidad.

AUTORÍA	TÍTULO
Raquel Casado-Muñoz Fernando Lezcano Giovanni Frontera Ana Isabel Ojeda González	Un proyecto de colaboración para el uso de las TIC en la educación de alumnado con discapacidad intelectual
Dolores Izuzquiza Gasset Olga Rodríguez Alejandre	El Programa Promotor. Una década en la Universidad Autónoma de Madrid formando a jóvenes con capacidades diferentes.
Moema Ferreira Soares	La demanda del deseo en la formación de profesores: escucha necesaria
Carlos Monge López Juan Carlos Torrego Seijo	Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo: estudio inicial
Victoria Figueredo Canosa Luis Ortiz Jiménez	La formación permanente del profesorado de Educación Primaria en interculturalidad. El caso de Andalucía.
Alejandro Granero Andújar	La coeducación afectiva-sexual de un programa de Educación Secundaria.
Rita Cristiana Barbosa Alejandra Montané López	Inclusión digital y empoderamiento femenino a partir de la Educación Superior a Distancia (EaD): revelaciones en la narrativa autobiográfica
Gómez Gómez, Elena Larrañaga Lavín, Elena Castaño San Emeterio, Roxana	Aportación al conocimiento de la diversidad desde una experiencia de autorepresentación
Charo Carballo Román	La diversidad como recurso educativo
Miriam Miranda Morais Joaquín Lorenzo Burguera Condon	Aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en Educación Secundaria
M ^a José Villaverde Aguilera Concepción Francos Maldonado	Un universo de imágenes y lenguas. Una propuesta para abordar la diversidad cultural en las aulas
José Ignacio Pichardo Galán	Actitudes de docentes y alumnado de secundaria ante la diversidad sexual
Ingrid Sverdlick	Gestión y conducción de escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa en la provincia de Buenos Aires - Argentina
Mara Socolovski Batista	Diferentes dispositivos escolares como concreción de una Educación Inclusiva .
Iván de Jesús Espinosa Torres Leticia Pons Bonals	El papel del investigador universitario en el cambio educativo. Co-construyendo significados en una región intercultural.
Valéria Pereira Minussi	El arte dramático y éxito escolar de los jóvenes estudiantes de la enseñanza secundaria de las escuelas públicas en Brasil



AUTORÍA	TÍTULO
Josep M Sanahuja Gavalda Patricia Olmos Rueda	Compartir para mejorar: la colaboración entre el profesorado en el proceso de inclusión
Iulia Mancila	La diversidad desde la experiencia vital: la investigación de corte biográfico en educación
Soledad García-Gómez	La educación secundaria obligatoria según el alumnado de los ciclos formativos
Lucía Carrascal Mesa	Un mundo, un aula: La inclusión y la exclusión a través de las relaciones sociales entre alumnado de diferente procedencia cultural
Ángela Antúnez Sánchez María del Hénar Pérez Herrero	Aproximación a la realidad socioeducativa del alumnado gitano: el abandono escolar.
Lucía Álvarez Blanco Raquel-Amaya Martínez González	La implicación familiar en las actividades de aprendizaje de los hijos/as adolescentes en riesgo de abandono escolar: análisis comparativo desde la perspectiva parental, del profesorado y del alumnado.
Juana María García Becerra Paz Civit Ortiz	"Aquí nos ayudan con las cosas que no entendemos. Una mirada al PROA".
Andrea Oniboni Rubén Villahoz Ángela Fernández Fernando Del Castillo Carla Quintanal	Proceso de elaboración de una Guía de Recursos para escuelas inclusivas a partir de la colaboración entre alumnos y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.
Javier Nuño Pérez Adoración Alves Vicente	Vinculación de la investigación con la formación universitaria y su proyección profesional en los maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje.
Luis Puche Cabezas	Expresiones de género no normativas y acoso escolar: ¿El alumnado trans como motor de cambio?
Débora Rascón	Aprendizaje servicio a través de la asignatura de Literatura Infantil



Un proyecto de colaboración para el uso de las TIC en la educación de alumnado con discapacidad intelectual

A collaborative project of ICT use for the students education with intellectual disabilities

Casado-Muñoz, Raquel*. *Universidad de Burgos*; Lezcano Barbero, Fernando. *Universidad de Burgos*; Ojeda González, Ana Isabel. *Universidad de Burgos*; Frontera, Giovanni. *Università della Calabria (Italia)*

* Datos de contacto: +34 947258073 | rcasado@ubu.es

Resumen

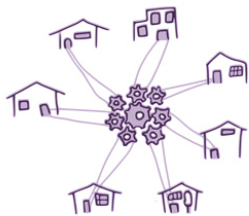
El uso de las Tecnologías de la Información Comunicación (TIC) por los estudiantes con discapacidad intelectual es una necesidad educativa si queremos trabajar por la inclusión (también la digital), y la formación del profesorado se constituye en un prerrequisito para ello. Por estos motivos, desde el Grupo de Investigación "RED-DIS" de la Universidad de Burgos diseñamos un proceso de investigación-acción, en colaboración con el Centro de Educación Especial "Fray Pedro Ponce de León", sobre la formación de 17 profesores en el uso de las TIC y aplicaciones específicas dirigidas a los alumnos del centro.

La metodología seguida consta de las siguientes fases y actividades:

- Aplicación de un cuestionario ad-hoc para identificar el conocimiento y uso de las TIC por los docentes.
- Curso de introducción sobre las TIC y las personas con discapacidad intelectual. En él se presentaron: herramientas colaborativas, aplicaciones en línea para la creación de materiales educativos, aplicaciones específicas para los estudiantes con discapacidad intelectual (algunas de las cuales han sido desarrolladas por nuestro grupo de investigación), programas de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, y las redes sociales con fines educativos.
- Seguimiento y asesoramiento continuos de los docentes del colegio para apoyar la aplicación en sus aulas de los conocimientos adquiridos.

La investigación se encuentra en curso, y los primeros resultados obtenidos ponen de manifiesto que la introducción de las TIC en la actividad didáctica del Centro está elevando el interés de los docentes por estas tecnologías y, con ello, un incremento de su uso en las aulas.

Palabras clave: *TIC, formación del profesorado, discapacidad intelectual, educación especial, colaboración universidad-escuela*



Resumen en inglés

The use of ICT by students with intellectual disabilities is a educational must if you want to work for inclusion (also digital), and teacher education becomes a prerequisite for it. For this reason, in the RED-DIS Research Group of the University of Burgos, has started a research project, in collaboration with the Centre for Special Education "Fray Pedro Ponce de Leon" (Burgos, Spain) for the ICT use and some specific applications used by the students of the Center in their educational activities.

The research was developed in the following phases and activities:

- Before start, we have submitted an ad-hoc questionnaire to estimate the knowledge and ability by teachers of the center to use these technologies. The results have oriented the next task.
- We have realized an introductory course on ICT and people with intellectual disabilities. The course goals were: social software, tools for creating teaching materials, specific software for students with intellectual disabilities (some of these were developed by our research group), applications for the improvement of communication and the use of social network for educational purposes.
- Continuous activity monitoring and consulting for the teachers, to make the application of the knowledge acquired in the classroom.

The research is still ongoing, however, the first results clearly show that the introduction of ICT in teaching activities of the center has generated a growing interest on the part of teachers and greater ICT use in their classroom activities.

Palabras clave en inglés: *ICT, teacher training, intellectual disabilities, special education, university-school collaboration.*

Introducción

La formación continua de los maestros ha seguido diferentes modelos. La experiencia que presentamos se centra en el modelo reflexivo y cultura profesional para la mejora de una competencia que tiene gran interés en la sociedad actual: la competencia digital.

El desarrollo de acciones formativas con carácter puntual, como cursos y seminarios, incluso en la modalidad de formación on-line, tiene un escaso impacto en la mejora de las prácticas docentes (Cabero, 2004).

En esta comunicación presentamos la experiencia de formación permanente desarrollada en un centro educativo. Toma su base en la investigación-acción, con la colaboración de un Grupo de Investigación de la Universidad de Burgos.



Marco teórico y objeto de estudio

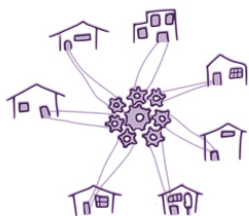
Una de las desigualdades a las que nos enfrentamos en nuestra sociedad tecnológica viene marcada por la brecha digital, definida por las diferentes oportunidades que encuentran los individuos para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante la tecnología y que puede influir negativamente en su progreso educativo, económico social y humano (Cabero, 2008). Se ha identificado al colectivo de los estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales, junto con el de las personas mayores, como uno de los más susceptibles de encontrarse con barreras para el acceso y utilización de las TIC, es decir, con un mayor riesgo de exclusión en la sociedad de la información (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013; SeniorWacht, 2002). Este es un argumento clave en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) para obligar a los signatarios de la Convención a "promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet" (Naciones Unidas, 2006, art. 9).

La escuela y los profesores han de asumir un compromiso ético para atajar la brecha, el aumento de las diferencias sociales, integrando en su labor didáctica el uso de las TIC (García-Valcárcel y Tejedor, 2005). Para ello la formación es fundamental y debe estar unida a la práctica de los centros (Imbernón, 1994), así como responder a las competencias que se esperan desarrollen los docentes. En el informe *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* de la OCDE (2004), se consideran nuevas demandas al perfil profesional de los profesores: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, entre otras. La competencia digital y la competencia en innovación y mejora se recogen también entre las diez que se perfilan en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2010), señalando con ellas que "la formación permanente del profesorado siempre ha sido una piedra angular en la profesión puesto que repercuten en el docente y, a su vez, el trabajo que éste realiza tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que ofrece al alumnado" (pp. 5-6) .

Por todos estos motivos, desde el Grupo de Investigación "RED-DIS"¹ de la Universidad de Burgos diseñamos un proceso de investigación-acción, en colaboración con el Colegio de Educación Especial "Fray Pedro Ponce de León" de la misma ciudad, sobre la formación de profesores en el uso de las TIC y aplicaciones específicas dirigidas a los alumnos del centro.

Frente al posible riesgo de seguir un modelo tecnicista, de adquisición y aplicación de prescripciones técnicas, pretendemos situarnos en una perspectiva reflexiva y de cultura

¹ http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/reddis/index.htm



profesional. Igual que Martínez Sánchez (1997), sostenemos que la enseñanza es un trabajo práctico más que técnico y por ello el profesor ha de poner en juego otras variables (valores, ideas, etc.) además de las técnicas para afrontar situaciones prácticas de la enseñanza; tiene que ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica (Zeichner, 1992). Con el modelo de formación y cultura profesional, se intenta que el aprendizaje sea reflexivo, investigando y aprendiendo de forma colaborativa, elaborando proyectos de trabajo y de indagación conjuntos con la intención de provocar el cambio, la mejora... realizando todo ello al tiempo que se desarrolla la institución (Imbernón, 1994). En este sentido, en el Colegio de Educación Especial (CEE) el curso pasado comenzó un nuevo Plan de Formación en Centros a cuatro años, que abarca la nueva etapa del Equipo Directivo. En el Proyecto de Dirección presentado, figura como uno de los objetivos pedagógico –didácticos: estimular el trabajo y la investigación constante, participando en actividades de formación y de intercambio de experiencias con otros profesionales; y como una de las líneas de actuación con el entorno: mantener intercambios, visitas y trabajos con otros centros, continuando con las relaciones de colaboración con la Universidad.

De esta manera, profesores universitarios y no universitarios trabajamos conjuntamente en un proceso común de aprendizaje, donde no se dan soluciones a los obstáculos, sino que se facilitan y comparten orientaciones para superarlos. Hemos tratado de tener en cuenta algunas de las razones principales por las que fracasan las iniciativas de formación permanente del profesorado (Fullan, 1991, citado por Imbernón, 1994: 79):

- La evaluación demorada en el tiempo es infrecuente.
- Los programas de formación no suelen cubrir necesidades individuales, atendiendo a la diversidad del profesorado.
- La mayoría de los programas implican a profesores provenientes de diferentes contextos, pero no se tiene en cuenta el impacto que dicha formación tendrá después en aquellos contextos.

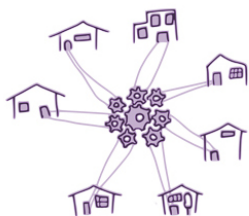
Objeto de estudio

La experiencia educativa se ha desarrollado durante el curso 2013-2014 en el CEE “Fray Pedro Ponce de León”, ubicado en la ciudad de Burgos, centrándose en la mejora de las competencias digitales del profesorado del centro a partir de diferentes estrategias: acciones formativas, desarrollo de materiales didácticos, colaboración con distintos agentes, etc.

Metodología

La muestra la forman 17 docentes (15 de educación especial y 2 de audición y lenguaje).

La metodología propuesta en el proyecto se basa en el modelo de Investigación-Acción, usando para la recogida de información técnicas e instrumentos cuantitativos (cuestionario) y



cualitativos (observación participante y *focus-group*). Las fases definidas para el curso 2013-2014 se presentan en la tabla 1, y se ampliará su descripción posteriormente con los resultados obtenidos.

Tabla 1. Proceso diseñado para el desarrollo de la experiencia

Evaluación inicial	Acción formativa inicial	Propuesta de aplicaciones informáticas en el aula
Se realiza una evaluación inicial con la aplicación de un cuestionario sobre conocimientos y uso de las TIC por parte del profesorado	A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, se definen los contenidos de una acción formativa en el centro.	Selección de aplicaciones y puesta en práctica en las aulas. Observación participante.
Seguimiento	Evaluación final de curso	Inicio de curso y nuevas propuestas
Definición y desarrollo de un sistema de seguimiento de la implementación en las aulas y resolución de dudas. Focus-group.	Evaluación (focus-group) de los resultados obtenidos: Puntos fuertes y áreas de mejora.	Definición de las propuestas para el nuevo periodo académico.

Resultados en cada una de las fases

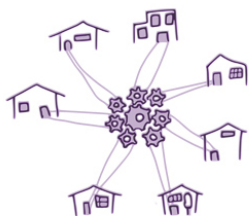
Evaluación inicial

Con el fin de identificar el conocimiento y uso de las TIC, así como las necesidades formativas e intereses de los docentes participantes, se utilizó un cuestionario estructurado autoaplicado, construido ad-hoc, compuesto por 26 preguntas categorizadas los siguientes apartados: 1) Datos socio-laborales, 2) Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en tareas educativas, 3) Actitudes ante las TIC y su uso educativo y 4) Observaciones. En esta comunicación nos centraremos principalmente en el apartado 3.

El análisis de la muestra indica que los docentes participantes son prioritariamente mujeres (82,4%), con una media de edad de 42,65. Cuentan con una amplia experiencia educativa (media 15,38 años, min. 3, máx 30) y, específicamente, en educación especial (media de 15,38 años, mín. 0,5, máx. 12).

Según su percepción (Tabla 2), valoran las TIC principalmente como “herramienta de uso cotidiano” y “como material de apoyo al alumnado”, y aprecian una menos su utilidad para mejorar la comunicación, el trabajo colaborativo y la elaboración de material educativo.

Por las respuestas dadas a la pregunta 12, “Herramientas tecnológicas que usa o ha usado en su práctica educativa”, se observa que en el colegio las “nuevas tecnologías” han desplazado a otras (televisión, vídeo...) que hasta hace poco eran habituales; sólo en situaciones puntuales, y únicamente 2 profesionales, indican que las siguen utilizando.



Más de un 70% de los docentes creen que por cuestiones organizativas, por falta de formación, por dificultades en las infraestructuras... no se tiene que dejar de utilizar las TIC. Es decir, las consideran una herramienta básica y fundamental para la formación del alumnado.

Tabla 2. Percepción del profesorado sobre su uso de las TIC.

	Grado de acuerdo con el uso de las TIC				
	Muy poco	Algo	De acuerdo	Mucho	Totalmente
Herramienta de uso cotidiano		17,6%	29,4%	29,4%	23,5%
Como material de apoyo a los alumnos		17,6%	47,1%	11,8%	23,5%
Para la comunicación	47,1%	5,9%	11,8%	23,5%	11,8%
Trabajo colaborativo	29,4%	23,5%	17,6%	17,6%	11,8%
Elaboración de software educativo	35,3%	47,1%	11,8%	5,9%	

Todos los profesionales indican que han realizado acciones formativas relacionadas con las TIC aunque, también todos, creen necesario continuar formándose.

Acción formativa inicial

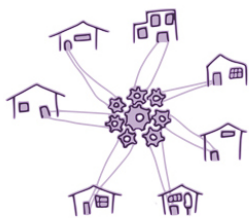
A partir de los resultados obtenidos en la evaluación previa, que por razones de espacio hemos expuesto someramente, se diseñó una acción formativa sobre introducción a las TIC para la formación de alumnado con discapacidad intelectual. El curso contó con el apoyo del Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE), de la Dirección Provincial de Educación de Burgos (dentro de su modalidad de "Formación en centros"); y se realizó durante el mes de marzo de 2014, con una duración de 10 horas. En esta actividad participaron todos los docentes del colegio. También solicitaron la asistencia otros profesionales, no docentes, del mismo centro y docentes de otros centros de Educación Especial de Burgos.

Los contenidos trabajados fueron los siguientes:

- Herramientas colaborativas: Dropbox y Google Drive.
- JCLIC: Construcción de actividades para alumnado con discapacidad intelectual
- Aplicación informática sobre seguridad en el hogar "Habitúate" desarrollada y evaluada por nuestro grupo de investigación (Baños García, 2014).
- Portales y aplicaciones específicas de Educación Especial.
- Herramientas para la comunicación aumentativa y alternativa: E-Mintza y otros.
- Redes sociales con fines educativos: Twitter.

De la evaluación que el CFIE realiza habitualmente con el profesorado asistente, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Valoración global de la actividad: 8'2/10
- Valoración de los profesores: 8'4/10
- Desarrollo de competencias profesionales: 8/10



- Satisfacción con la formación realizadas: 8/10

Propuesta del uso de aplicaciones informáticas en el aula

Durante el trascurso de la acción formativa, pudimos observar el creciente interés del profesorado por los contenidos, pese a tener que superar diversos problemas técnicos.

El profesorado recibió positivamente la propuesta de continuar la formación y el apoyo mientras implementaban lo aprendido en sus aulas, para lo cual:

- El profesorado de primer y segundo ciclo se comprometió a ir construyendo actividades en JClic.
- El profesorado de audición y lenguaje se interesó en utilizar sistemas alternativos de comunicación basados en el uso de tablets.

Paralelamente, se propuso también a los docentes que el alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil, que se encontraba cursando la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación, construyera un conjunto de actividades en JClic atendiendo a las temáticas que los docentes creyeran oportunas. Los temas propuestos fueron: Menús (a partir de los previstos en el CEE), clasificación de los alimentos, los insectos y la primavera, las estaciones, la fruta y la verdura, la ropa y las estaciones, productos y tiendas de venta...

A los estudiantes universitarios se les dio indicaciones oportunas para la organización de los distintos temas a tratar, sobre el alumnado a quien iba dirigido el material, y se les informó acerca de las normas sobre *lectura fácil* (Inclusion Europe y FEAPS, 2007).

Seguimiento

Para conocer la evolución de la experiencia se propuso un sistema de seguimiento consistente en que los miembros del grupo de Investigación RED-DIS visitaran mensualmente el centro para identificar los avances, orientar en las dificultades y realizar propuestas de mejora, mediante la realización de dos *focus-group* (con profesores del primer y segundo ciclo, respectivamente).

A lo largo de este proceso se constata que los docentes no encuentran grandes problemas, pero algunas de sus pequeños obstáculos podían desanimar su continuidad en el uso de las TIC. La respuesta rápida a las dificultades se convirtió en un elemento fundamental para facilitar el éxito de la experiencia:

- Localización de webs para descargas de aplicaciones.
- Cargar sonidos o visualizar actividades de JClic.
- Búsqueda de aplicaciones adaptadas a las capacidades de comunicación para alumnado con graves limitaciones.
- Personalización en tableros de comunicación.



— Dudas sobre el uso de herramientas colaborativas.

Presentación de los JClick construidos por el alumnado de la Universidad

Entre otras de las actividades realizadas en este periodo, debemos destacar la coordinación entre la propuesta del CEE y las tareas docentes de los miembros del grupo de investigación: construcción de actividades JClick por el alumnado de Educación Infantil para los alumnos del CEE. Los resultados los presentaron 14 alumnas a los docentes del colegio: sopas de letras, puzzles, actividades para completar el texto, identificar imágenes... Hasta un total de 92 actividades.

Los docentes del centro valoraron muy positivamente los recursos y se comprometieron a realizar las indicaciones oportunas sobre el nivel educativo para el que pueden ser más adecuados y la materia en la que se podrían trabajar; todo ello con el objetivo de utilizarlos en clase y, además, ubicarlos en un espacio virtual para compartir con otros centros de educación especial.

Tras la presentación, las estudiantes visitaron el centro y conocieron a parte de su alumnado, lo cual les motivó para realizar más actividades o mejorar las que habían presentado.

Evaluación final de curso

Una vez finalizado el curso académico, y tras los dos encuentros de seguimiento realizados en abril y mayo, se realizó una valoración final en junio, para conocer la opinión general sobre la experiencia y definir, en lo posible, propuestas de mejora. Para ello, se seleccionó nuevamente la técnica *focus-group* con dos grupos de profesores, uno de cada nivel de docencia (primer y segundo ciclo).

Destacamos los siguientes resultados:

- Valoración muy positiva de la experiencia formativa, aunque no les había dado tiempo a implementar todas las actividades que deseaban.
- Todo el profesorado destacó la participación del alumnado universitario pese a que no habían tenido tiempo para revisar a fondo las actividades JClick que se habían diseñado. Plantearon para el futuro una mayor implicación y cercanía del alumnado, es decir, que el proceso de construcción de actividades JClick se iniciara con la presencia física de los estudiantes en el CEE y después diseñaran las actividades más adecuadas.
- Uno de los docentes reconoce su escasa competencia digital y nos pide ayuda individualizada para mejorar.
- Se propone el mes de septiembre para retomar el contacto e iniciar las actividades para el nuevo periodo.

Inicio de curso y nuevas propuestas

Al finalizar la redacción de este trabajo, ha comenzado ya el curso en el Colegio de Educación Especial "Fray Pedro Ponce de León". Aún no se ha mantenido la primera reunión que nos



permita consensuar los procesos que se seguirán. No obstante, podemos dejar indicados algunos retos que queremos alcanzar.

- Coordinar la colaboración entre el alumnado universitario y el CEE: contacto inicial, realización de actividades JClic y puesta en práctica con el alumnado del CEE.
- Desarrollar y evaluar experiencias con sistemas alternativos de comunicación a través de herramientas informáticas.
- Valorar, entre todos los agentes participantes, los recursos JClic construidos el curso anterior.
- Poner a disposición de otros docentes de Educación Especial los recursos construidos y aplicados.
- Desarrollar una experiencia formativa con el docente que reconoce sus escasos conocimientos. Inicialmente se ha definido una propuesta de colaboración entre 2 alumnas universitarias con alta competencia en TIC y el docente implicado.

Conclusiones

La experiencia desarrollada ha resultado muy satisfactoria para todos los agentes implicados: miembros del grupo de investigación, docentes del colegio y alumnado de la Universidad.

La metodología aplicada parece adecuada, por permitir la reflexión de los docentes, la mejora de sus competencias digitales con el diseño y aplicación de materiales didácticos.

El desarrollo de un proceso formativo, con un seguimiento posterior sobre la aplicación práctica, se presenta como una propuesta de gran interés. En el caso específico de la competencia digital, permite apoyar y dar respuestas rápidas y eficaces a las dudas que puedan aparecer, evitando con ello el desaliento y el abandono.

La implicación del alumnado universitario en la experiencia aparece como un elemento importante, aportando funcionalidad a los trabajos que realizan en la facultad y ayudándoles a conocer de primera mano la realidad educativa. Ampliamos así el círculo de aprendizaje: profesores y estudiantes universitarios más profesores y estudiantes de Educación Especial aprendiendo juntos.

Todos los participantes hemos echado en falta más tiempo para trabajar con mayor detenimiento por lo que volveremos a reflexionar y actuar con los docentes, con la colaboración de los alumnos del CEE y de la Universidad. Finalmente, la evaluación procesual y final a lo largo de 2014/2015 nos aportará elementos claves sobre la metodología implementada y los resultados de aprendizaje obtenidos.



Bibliografía

- BAÑOS GARCÍA, E. (2014). *Diseño y evaluación de una aplicación multimedida interactiva adaptada a jóvenes y/o adultos con discapacidad intelectual para su integración a la independencia domiciliaria*. Tesis doctoral. Disponible en el repositorio institucional de la Universidad de Burgos: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/5>
- CABERO, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos*, 195, 27-31.
- CABERO, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-45.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD, INNOVACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Disponible en: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competiciones_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2013). *Information and Communication Technology for Inclusion*. Developments and Opportunities for European Countries. Odense, Denmark: Author. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A., y TEJEDOR, F. J. (2005). Condicionantes (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación del profesorado no universitario en TIC. *Enseñanza*, 23, 115-142.
- INCLUSION EUROPE y FEAPS (2007). *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender*. Madrid: FEAPS.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, 2, 5-20.
- NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor.
- OCDE (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de www.oecd.org/rights/
- SENIORWACHT (2002). *Older people and information society technology: A comparative analysis of the current situation in the European Union and future trends*. SeniorWacht. Recuperado de http://www.seniorwatch.de/reports/D51_final.pdf
- ZEICHNER, K. M. (1992). Formación reflexiva desde una perspectiva crítica. En Estebaranz, A. y Sánchez, V. (Ed.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* (pp. 309-326). Sevilla: Publicaciones de la Universidad.



El Programa Promotor. Una década en la Universidad Autónoma de Madrid formando a jóvenes con capacidades diferentes.

Promotor the program. A decade in the Autonomous University of Madrid training youth with special needs

Izuzquiza Gasset, Dolores*. *Universidad Autónoma de Madrid.*

Rodríguez Alejandre, Olga. *Fundación Prodis*

* Datos de contacto: 616466646 | lola.izuzquiza@uam.es

Resumen

El programa Promotor nació en el año 2004, por iniciativa de la Fundación Prodis, en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Su primera acción fue la implantación de un Título Propio denominado "Formación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual" en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación tiene los siguientes objetivos:

Proporcionar una formación laboral, ajustada a las diferencias individuales, que capacite para la inclusión laboral en la empresa.

Proporcionar un servicio de Empleo con Apoyo continuado, que fomente la igualdad de oportunidades en la incorporación, mantenimiento y promoción del puesto de trabajo.

Ofrecer una formación a lo largo de la vida para los trabajadores.

Dotar de los apoyos necesarios para que los trabajadores puedan lograr una vida independiente participando como miembros de pleno derecho en su Comunidad.

Una de las características que definen la identidad del Programa es que, en paralelo a su desarrollo, se ha llevado a cabo una intensa actividad de investigación con el fin de obtener evidencias objetivas sobre su funcionamiento. En febrero de 2009 la Universidad otorgó una Cátedra al Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y a la Fundación Prodis. La Cátedra UAM-PRODIs para Discapacidad Intelectual es la primera que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo de este colectivo en los entornos laborales ordinarios.

En esta comunicación se describen las principales características del Programa y se presentan sus resultados más relevantes, así como las perspectivas de futuro para la difusión de esta metodología y las líneas de investigación sobre los factores que inciden en la permanencia en el puesto de trabajo de dicho colectivo.

Palabras clave: *Discapacidad intelectual, Empleo con apoyo, Inclusión laboral, Mediación laboral*



Resumen en inglés

The Promotor program began in 2004 at the initiative of the Prodis Foundation, Department of Teaching and Theory of Education of the Autonomous University of Madrid. His first action was the implementation of a Custom Title called "labor Formation of young people with intellectual disabilities" in the Faculty of Teacher Training and Education has the following objectives:

- Provide job training, tailored to individual differences, which enable them to labor inclusion in the company.
- Provide Employment service continued support, to promote equal opportunities in the incorporation, maintenance and promotion of the job.
- Provide training throughout life for workers.
- Provide the necessary support to enable workers to achieve independent living participating as full members in their community.

One of the characteristics that define the identity of the program is that, in parallel to its development, has carried out an intense research activity in order to obtain objective evidence on its operation. In February 2009 the University awarded a Chair in the Department of Curriculum and Educational Theory and Prodis Foundation. The UAM-PRODIS Chair for Intellectual Disability is the first priority aims at training young people with intellectual disabilities in the university environment and the promotion of supported employment for this group in ordinary work environments.

In this paper we describe the main features of the program and its most important prospects for the future for the dissemination of this methodology results as well as the research and the factors that influence the job tenure of this work are presented collective.

Palabras clave en inglés: *Intellectual disabilities, Supported employment, employment Inclusion, labor mediation*

1.- Introducción

Una de las características que definen la identidad del programa Promotor es que, en paralelo a su desarrollo, se ha llevado a cabo una intensa actividad de evaluación e investigación con el fin de obtener evidencias objetivas sobre su funcionamiento, analizando tanto sus fortalezas como sus necesidades de mejora, con el fin de conseguir un perfeccionamiento continuo. De hecho, para dotar de una estructura estable a esta actividad investigadora, se impulsó la creación de un Grupo de Investigación reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid denominado PR-005 "Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual".



Realizando un objetivo balance de la experiencia, hasta el momento, más de 100 jóvenes con discapacidad intelectual han egresado del programa Promentor. En junio de 2014 se graduó la octava promoción y hasta el momento, entre todas las promociones, el índice de empleo alcanzado es del 92%. Es de destacar a este respecto que los jóvenes con discapacidad han sido contratados, a través del Programa de Empleo con Apoyo de la Fundación Prodis, en diferentes empresas, en puestos en los que realizan su trabajo en las mismas condiciones que cualquier otro profesional.

A lo largo de esta década Promentor ha sido un referente de buenas prácticas para la inclusión dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, habiendo obtenido por ello diversos premios y reconocimientos.

Promentor ha sido galardonado con el Premio Solidario del Seguro otorgado por INESE (2006), el Premio ABC Universitario, ABC Solidario (2007), Galardón Integra BBVA a la iniciativa innovadora y de alta generación de valor destinado a impulsar la integración social y laboral de las personas con discapacidad (2009), Primer Premio Marisol de Torres (2009), II Convocatoria Proyectos Sociales del Banco de Santander (2009), Premio Esdi Espacio Social de Innovación (2009), reconocimiento como "buena práctica" dentro del proyecto "Active inclusion of young people with disabilities or health problems" de la European Foundation for the improvement of Living and Working Conditions (2010), Premio Fundación Randstad en su categoría institucional (2010), máxima calificación en los Estándares Europeos de Calidad para los servicios de empleo con apoyo elaborados por INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad), Universidad de Salamanca (2010), máxima calificación en los Estándares Europeos de Calidad para los servicios de empleo con apoyo (2011), distinción de la compañía CB Richard Ellis como el mejor proyecto social de Europa, Oriente Próximo y África (2011), Premio de Innovación y Proyectos del Ayuntamiento de Alcorcón con mención especial a Promentor (2011), finalista de los premios de la Fundación FARMAINDUSTRIA "mejores iniciativas de servicio al paciente" (2011), Primer Premio "Acción Social" de UBS (2012) y Premio al Valor Social de CEPSA (2012).

Como consecuencia de todo anterior, en febrero de 2009 la Universidad otorgó una Cátedra de Patrocinio al Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y a la Fundación Prodis, por su trabajo a favor de la investigación sobre la inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual.

La Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS para Discapacidad Intelectual es la primera que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo de este colectivo en los entornos laborales ordinarios.

2.- Desarrollo de la investigación evaluativa sobre el programa Promentor

El Grupo de Investigación reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid denominado PR-005 "Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual" desde el año 2005 ha desarrollado diferentes proyectos de investigación de carácter competitivo, financiados por la



Comunidad de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis. En concreto, se han completado hasta el momento seis proyectos de investigación:

1ª Investigación: "Presencia de personas con discapacidad intelectual en el mercado de trabajo de la Comunidad de Madrid y aptitudes de los empleadores ante su integración laboral". Entidad Financiadora: Comunidad de Madrid, Consejería de Empleo y Fundación Prodis. Duración: 2005-2006.

2ª Investigación: "Investigación cualitativa sobre las competencias laborales de los trabajadores con discapacidad intelectual en la Comunidad de Madrid". Entidad Financiadora: Comunidad de Madrid, Consejería de Empleo y Fundación Prodis. Duración: 2005-2006.

3ª Investigación: "Formación para el empleo con apoyo de jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Plan de Estudios del 1º año" (Ref. 09/SHD/034).

Entidad Financiadora: Cofinanciado Comunidad de Madrid – UAM. Duración: 2006.

4ª Investigación: "Formación para la inserción laboral de jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. Plan de Estudios del 2º año." (Ref. CCG06-UAM/HUM-0316).

Entidad Financiadora: Cofinanciado Comunidad de Madrid – UAM. Duración: 2007.

5ª Investigación: "Evaluación de competencias e identificación de procesos de calidad en la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual egresados del Programa Promentor". (Ref. CCG/UAM/HUM-1580). Entidad Financiadora: Cofinanciado: Comunidad de Madrid – UAM. Duración: 2008.

6ª Investigación: "Estándares de calidad para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario" (Ref. CCG08-UAM/HUM-4071)

Entidad Financiadora: Cofinanciado: Comunidad de Madrid – UAM. Duración: 2009.

Para conocer los resultados de las dos primeras investigaciones solicitar informe a la Fundación Prodis y para las cuatro investigaciones siguientes, de conformidad con la política de fomento del acceso abierto a los resultados de la investigación científica impulsada por la Comunidad de Madrid y por la Unión Europea, el grupo de investigación ha facilitado la publicación en abierto de los resultados en el repositorio institucional "Biblos –e Archivo" (<http://digitool-uam.greendata.es>) de la Universidad Autónoma de Madrid.

2.1.- Objetivos de la investigación evaluativa en el programa Promentor

Mostrar el grado de satisfacción de los usuarios del curso de "Formación para la Inclusión laboral para Jóvenes con D.I.", de la Cátedra de Patrocinio UAM-Fundación Prodis a través de los resultados obtenidos en las evaluaciones de los planes de estudio.

Mostrar el impacto que ha producido la inclusión de los jóvenes con D.I. en el entorno universitario y manifestar el cambio de actitudes que la inclusión ha generado en la Comunidad Universitaria.

Dar a conocer los resultados obtenidos en el estudio sobre la calidad de la inclusión laboral de los jóvenes con DI una vez finalizada su formación en la Universidad Autónoma de Madrid a través de:



La evaluación de las competencias instrumentales y sistémicas de los trabajadores con D.I. en cada uno de los puestos de trabajo.

El grado de satisfacción de los empleadores con los trabajadores.

El grado de satisfacción de los empresarios con el programa de "Empleo con Apoyo".

2.2.- Método

El método utilizado en el estudio, se encuentra orientado a obtener conocimiento aplicado del programa Promentor para la toma de decisiones y el cambio. El objetivo del método ha sido la obtención de datos que pudiesen constituir una guía para la acción, con el fin de mejorar la calidad de los procesos formativos y así lograr una integración laboral de calidad. Así mismo, el método seleccionado ha pretendido fomentar la reflexión conjunta de todos los profesionales implicados en el programa, a través de un estudio de carácter evaluativo, que permitiese tomar las decisiones adecuadas y dotarle de una mayor calidad.

El estudio se ha realizado mediante una investigación ex post-facto de carácter descriptivo y longitudinal, en la que se refiere la percepción de los estudiantes sobre el curso de "Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con D.I.", título propio de la UAM, el impacto que supone la presencia de personas con D.I. en el entorno universitario y la eficacia del programa de "Empleo con Apoyo" al que acceden todos los egresados.

2.2.1.- Participantes

90 jóvenes con discapacidad intelectual, entre el 33% y el 65%, con edades comprendidas entre los 20 y los 30 años de edad, residentes en la Comunidad de Madrid. La mayoría proceden de Institutos de Secundaria y de centros de Educación Especial, con un nivel socioeconómico medio y medio bajo.

El método de muestreo ha sido intencional o deliberado, no probabilístico donde los investigadores han seleccionado de forma directa a los sujetos de la investigación.

Así mismo, también han colaborado en la investigación otros agentes del entorno universitario que hacen posible que la experiencia se lleve a cabo con éxito:

10 profesores (7 profesores del Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM y 3 profesionales de reconocido prestigio de la Fundación Prodis).

6 Mediadores Laborales del programa de "Empleo con Apoyo" de la Fundación Prodis.

Estudiantes de Magisterio:

25 Participantes en los grupos de aprendizaje cooperativo del curso de "Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con D.I."

117 Sin relación directa con el curso.

30 padres de los alumnos del curso de "Formación para la Inclusión Laboral".

Personal de la UAM:

25 que trabajan en las bibliotecas, departamentos y diferentes servicios.

Empresas:



16 directivos de empresas y organismos públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

18 compañeros de trabajo en empresas y organismos públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

Respecto a la dimensión ética del estudio se ha tenido en cuenta el documento sobre los " Aspectos éticos de la intervención de estudiantes de la UAM como sujetos de investigación" del 24 de enero de 2008 y la Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

2.2.2.- Técnicas de recogida de la información: instrumentos

En función de los objetivos planteados, los instrumentos utilizados han cumplido los criterios de confiabilidad y validez.

Confiabilidad porque al ser aplicados repetidas veces no produjeron resultados distintos y sí consistentes y validez porque los instrumentos utilizados median lo que se pretendía que midiesen evidenciando el contenido en función de las variables de estudio

Fundamentalmente se han utilizado estudios de encuesta, cuestionarios y entrevistas que han permitido describir la realidad del Programa Promotor. Así mismo, se han utilizado diarios de "experiencias de vida" de los jóvenes estudiantes con discapacidad. Estos instrumentos han permitido conocer las percepciones y opiniones de los participantes en el Programa Promotor y de los distintos grupos que tienen relación el mismo.

Entrevista telefónica asistida por ordenador (sistema CATI-Belview) con cuestionario estructurado y cerrado.

Entrevistas en profundidad o In-Depth Interview

Diarios de experiencias, escalas de actitudes.

Cuestionarios de competencias, cuestionarios de satisfacción, cuestionario para identificar las características relevantes de las empresas, cuestionario para identificar las habilidades y destrezas de los mediadores laborales.

Análisis documental para averiguar perfiles sobre puestos de trabajo perfil del Mediador Laboral.

Análisis de contenido, vivencias de los trabajadores, experiencias de los directivos de recursos humanos, experiencias de los apoyos naturales.

2.2.3.- Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el periodo comprendido entre el 2005 y el 2010. La aplicación de los instrumentos de medida ha sido realizada por estudiantes del último curso de Psicopedagogía y del Master de Calidad y Mejora de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, previamente formados por el equipo investigador y con conocimientos sobre el programa Promotor.

En una primera etapa se recogió la información relativa a la presencia de personas con discapacidad intelectual en el mercado de trabajo de la Comunidad de Madrid junto con las aptitudes de los empleadores ante su integración laboral y la información relativa a las competencias laborales de los trabajadores con discapacidad intelectual en dicha comunidad. La segunda etapa se prolongó



durante dos años y se recogió la información relativa al programa de "Formación para la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual". Posteriormente se evaluaron las competencias y los procesos de calidad en la inserción laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual egresados del programa Promentor y por último se estudiaron los estándares de calidad para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario.

2.2.4.- Análisis de los datos y resultados

En función de la investigación evaluativa del programa Promentor se realizaron los análisis de los datos pertinentes a lo largo de las seis investigaciones realizadas.

Los resultados se dividen en seis apartados:

- Resultados obtenidos en el estudio previo al diseño del programa Promentor sobre la presencia de las personas con discapacidad intelectual en el mercado de trabajo de la Comunidad de Madrid.
- Resultados obtenidos en el estudio previo al diseño del programa Promentor sobre las competencias laborales de los trabajadores con discapacidad intelectual en la Comunidad de Madrid"
- Resultados obtenidos en la evaluación del curso de "Formación para la inclusión laboral para jóvenes con discapacidad intelectual"
- Resultados del análisis de la inserción laboral de los egresados.
- Resultados obtenidos en el estudio sobre la calidad de la inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual una vez finalizada su formación en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Resultados sobre el impacto que ha producido la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en el entorno universitario y actitudes generadas en la comunidad universitaria.

3. Conclusiones generales y balance de una década de experiencia

En junio de 2014 se graduó la octava promoción y entre todas las promociones el índice de empleo alcanzado es del 92%. Es de destacar a este respecto que los jóvenes con discapacidad han sido contratados por diferentes empresas, en puestos en los que realizan su trabajo en las mismas condiciones que cualquier otro profesional (Hernández, Cerrillo e Izuzquiza, 2009; Izuzquiza y De la Herrán, 2010).

Sin duda, este dato por sí mismo, junto con los resultados de las investigaciones mencionadas en el apartado anterior, arroja un balance positivo de la experiencia realizada y constituye un incentivo importante para continuar con la mejora progresiva del Programa.

El Programa Promentor ha desarrollado un crecimiento constante tanto en usuarios, programas e investigación. Las iniciativas han ido aumentando progresivamente en función de las demandas de las personas que lo integran y de las fuentes de financiación.



El programa Promentor dispone de estructuras de apoyo continuadas, que afrontan las necesidades de apoyo de las personas a medio y largo plazo

En función de la cultura de la calidad, el programa Promentor, desde su creación, ha sido sometido a diferentes prácticas evaluadoras.

La investigación aplicada es considerada en el programa Promentor una pieza clave para obtener indicadores de cambio y toma de decisiones que redunden en la mejora continua de sus subprogramas y servicios.

El diseño inicial del programa requirió dos investigaciones llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid con el fin de conocer las demandas del mercado laboral y las competencias específicas de las personas con discapacidad que estaban trabajando en ese momento. En función de los datos obtenidos se diseñó el plan de estudios del curso de "Formación Laboral" que se inició con un programa piloto de seis meses.

Cuatro investigaciones de carácter competitivo han potenciado la evaluación del nivel de satisfacción de los jóvenes que cursan sus estudios en la UAM, su inclusión en la comunidad universitaria y sus competencias laborales.

El programa Promentor mejora la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual a través de:

- La formación que el programa Promentor imparte en el marco de la Cátedra de patrocinio UAM-Prodis con su curso de "Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual"
- Las posibilidades de empleo que ofrece y de su apoyo a lo largo de toda la vida laboral del trabajador.
- La formación continua de los trabajadores.
- La formación continua a lo largo de la vida de los trabajadores.

El curso de "Formación para la Inclusión Laboral de jóvenes con Discapacidad Intelectual", título propio de la Universidad Autónoma de Madrid, es un referente de excelencia para el resto de la universidades por su labor inclusiva. Por ello, se detecta la necesidad de diseñar un plan de difusión que motive al sector universitario a implantar programas similares en sus universidades.

La formación generalista de carácter humanista contribuye a participar en un amplio abanico de sectores empresariales.

Los estudiantes del curso de "Formación para la Inclusión Laboral" y los egresados consideran que son personas con derechos y obligaciones y que pueden integrarse plenamente en el entorno universitario.

Todos los miembros de la comunidad universitaria estudiados consideran que el curso de "Formación Laboral" es una experiencia pionera que fomenta el valor de la inclusión en el entorno universitario y puede contribuir modificar creencias excluyentes y a potenciar las capacidades de los jóvenes con



discapacidad para lograr una inclusión sociolaboral cada vez más efectiva. Así mismo, destruye estereotipos y potencia valores como la solidaridad, la apertura y la flexibilidad.

Los estudiantes y egresados con discapacidad manifiestan un profundo agradecimiento ante la aceptación de la comunidad universitaria, se sienten unos privilegiados y expresan que la universidad les ha brindado la oportunidad de aumentar su autonomía y seguridad en sí mismos valorándose mucho más como personas.

El Programa Promentor ha sido considerado "Buena Práctica Europea" en el marco de estándares de calidad del empleo con apoyo y de los principios éticos consensuados en el comité Ejecutivo de la European Unión of Supported Employment. por los siguientes motivos:

El servicio de empleo con apoyo que ofrece el programa Promentor, tiene un compromiso con sus trabajadores a lo largo de toda su vida laboral, identifica las capacidades y preferencias laborales de sus usuarios y a través de los sondeos que realiza en las empresas les ofrece un trabajo digno. Una vez conseguido el trabajo, los profesionales lo analizan y secuencian sus tareas y acompañan al trabajador diferenciando los apoyos que requiere en cada etapa. Por todo ello, garantiza un empleo remunerado, garantiza al trabajador una buena opción de empleo y considera al trabajador como un compañero de equipo muy válido.

El Programa de Empleo con Apoyo:

- Consigue unas cotas de empleabilidad del 92%.
- Ofrece una garantía de calidad a las empresas que contratan a personas con discapacidad intelectual por la profesionalidad de sus Mediadores Laborales formados en la UAM.
- Lucha por la permanencia y promoción en los trabajos con un 74% de los contratos indefinidos y con unos salarios iguales a los de los trabajadores sin discapacidad.
- Los empresarios de la muestra estudiada están altamente satisfechos con el programa de "Empleo con Apoyo" que ofrece el programa Promentor y en concreto valoran con la máxima puntuación el trabajo realizado por los Mediadores Laborales.
- Las competencias de los trabajadores en función de sus características personales son también altamente valoradas.
- El programa de formación continua a lo largo de la vida que se ofrece a los trabajadores es un referente de calidad por: Ser impartido en la Universidad Autónoma de Madrid, por tener en cuenta las necesidades individuales de cada trabajador, fomentar las relaciones interpersonales.

5.- Referencias bibliográficas

CERRILLO, R. (2010). Evaluación de la experiencia de inclusión de personas con discapacidad intelectual en la UAM. En J.J. Gázquez y M.^a C. Pérez (Coords.) Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas (pp. 667-672). Granada: GEU.



- CERRILLO, R. e IZUZQUIZA, D. (2010). Buenas prácticas, calidad de vida y calidad de servicios. En S. De Miguel y R. Cerrillo (Coords.) Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (pp. 203-218). Madrid: Pirámide.
- CERRILLO, R., IZUZQUIZA, D. y EGIDO, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. Revista de Investigación en Educación, 11 (1), pp. 41-57.
- DE MIGUEL, S. y CERRILLO, R. (Coords.) (2010a). Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual. Madrid: Pirámide.
- DE MIGUEL, S. y CERRILLO, R. (2010b). Resultados de la investigación evaluativa. En S. De Miguel y R. Cerrillo (Coords.). Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (pp. 281-318). Madrid: Pirámide.
- EGIDO, I. (2010). La trayectoria de los organismos internacionales para la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. En S. De Miguel y R. Cerrillo (Coords.). Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (pp. 59-81). Madrid: Pirámide.
- EGIDO, I., CERRILLO, M^a. R. y CAMINA, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20 (2), 135-146.
- HERNÁNDEZ, R., CERRILLO, R. e IZUZQUIZA, D. (2009). La inclusión de discapacitados intelectuales en el mundo laboral: análisis cualitativo. Estudio de un caso. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 3 (2), 27-46.
- IZUZQUIZA, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el Programa Promentor. Bordón, 64 (1), 109-126.
- IZUZQUIZA, D. y DE LA HERRÁN, A. (2010). Discapacidad Intelectual en la Empresa. Madrid: Pirámide.
- IZUZQUIZA, D. y CERRILLO, R. (2010). El empleo con apoyo (ECA): una metodología imprescindible para integrar a personas con discapacidad intelectual en la empresa. En D. Izuzquiza y A. De la Herrán (Coords.). Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito (pp.241-263). Madrid: Pirámide.
- IZUZQUIZA, D., GARCÍA BARRERA, A. y OPAZO, H. (2011). Itinerarios inclusivos para jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Autónoma de Madrid. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de E. E. Castellón, España. Reproducida en Libro de Actas del Congreso Internacional de E.E.
- ROSENQVIST, J. (1990). Mental retardation and work opportunities on teachers', managers' and supervisors' conceptions of the students' possibilities in their working life. European Journal of Special Needs Education, (5) 1, 31-42.



La demanda del deseo en la formación de profesores: Escucha necesaria

Demand of desire in teacher education: be listening

Ferreira Soares, Moema. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)*.

Becaria CAPES – Processo nº 0211141

* Datos de contacto: +34 695616879/+55 88873133 | soares.moema@gmail.com

* Traducción de José María Rodríguez Fernández

Resumen

La producción científica sobre la formación de profesores revela una diversidad de enfoques. Mucho de ellos tiene un carácter esencialmente técnico, otros, menos frecuentes, adoptan la perspectiva existencial, social, cultural e histórica de la formación y dirigen su mirada hacia aquellos que construyen la formación en el día a día de la escuela y que la tornan realidad. Comprender procesos internos y personales como formación, exige estudios que, a contracorriente de las políticas y sistemas de enseñanza, creados para normalizar y controlar, produzcan metodologías capaces de conocer a los sujetos protagonistas de este proceso irreductible y los sentidos que estos atribuyen a la formación, a partir de los deseos, afectos, creencias, valores, contradicciones y representaciones que en ella se entrelazan. Necesitamos, por tanto, desplazar el eje de las investigaciones para escuchar a aquellos que elaboran la formación en el día a día de las instituciones. Percibir que el orden social se genera en las prácticas cotidianas, que reciben identificación y sentido por el lenguaje, significa comprenderlo a partir de la confrontación de las interpretaciones del investigador y de los protagonistas de los estudios, autores de los textos narrados. Confrontación necesaria para la autenticidad y la integridad del discurso del narrador, aquí comprendido como sujeto que construye su historia y no como objeto de investigación. Este trabajo se sostiene en los conceptos de deseo y escucha del psicoanálisis, busca analizar la experiencia formativa de un curso de generación de subjetividades en el que habla y escucha están amalgamadas como elementos constitutivos del proceso educativo. Una escucha que renuncia al control y al poder del investigador y se dirige al saber del inconsciente, hacia la demanda del deseo de profesores y alumnos, condición fundadora de la formación.

Palabras clave: formación de profesor; psicoanálisis y educación; escucha y formación

Resumen en inglés

The scientific production on teacher education reveals diversity of approaches. Many of them are essentially technician, other, less frequent, adopt the existential, social, cultural and historical perspective of training, and return his gaze to those who build training daily at school making it a reality. Understand processes such as intense and personal training, requires studies in countercurrent policies and education systems created to regulate and control, producing methodologies capable of knowing the subject protagonists of this irreducible process and the meanings they attribute to the formation, from wishes, feelings, beliefs, values, contradictions and



representations that it intertwine. We need, therefore, shift the focus of research for listening to those who weave in daily training institutions. Realize that the social order is produced in everyday practices, identifying and receiving direction by language, means understanding from the comparison of interpretations of the researcher and the protagonists of the studies, the authors narrated texts. Confrontation necessary to the authenticity and integrity of the discourse of the narrator, here understood as a person who builds his story and not as an object of research. This paper argues the concepts of desire and listening psychoanalysis, analyzing the formative experience of a training course for teachers and providing a critical reflection on the formation of subjectivities as a field in which speaking and listening are amalgamated as constituent elements of the process education. A listener who renounces the control and power of the researcher and turns to the knowledge of the unconscious, to demand the desire of teachers and students, condition that gives rise to the formation.

Palabras clave en inglés: teacher training; psychoanalysis and education; listenig and formation

Introducción

1 El investigador demandante de deseo

No es difícil percibir, a través de los indicadores de acontecimientos y producciones científicas de la educación, el interés en los procesos formativos, sus interrelaciones e implicaciones con las ciencias, las artes y su importancia en la producción de las subjetividades. No obstante, son varios los autores que denuncian la falta de preparación comprensiva y propositiva de los educadores y demás actores implicados, para enfrentar ese desafío en el día a día de las instituciones de enseñanza. Poco se ha avanzado en la comprensión de la complejidad de los factores incluidos en la formación inicial de los profesores, y, en especial, en la producción de metodologías capaces de conocer a los sujetos protagonistas de los procesos educativos y los sentidos que estos atribuyen a la formación que experimentan.

El interés de investigar la experiencia formativa de la Licenciatura en Geografía del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) y reflexionar sobre metodologías que hagan posible escuchar la demanda del deseo¹ de sus docentes y discentes nace de mis implicaciones con este curso, como resultado de la participación en 2010 en la comisión de implantación de su proyecto pedagógica y de mi actuación como docente. Este contexto y el compromiso con el curso han definido el ámbito de la investigación, pero la construcción del objeto tuvo lugar el primer año del doctorado, cuando mi deseo, al encontrar caminos para realizarse, hizo posible el encuentro con el Prof. Roberto Sidnei Macedo – especialista en currículo y formación, licenciado en Psicología

¹ El deseo del Psicoanálisis es siempre inalcanzable, ímpetu que busca llenar la falta, moviliza el placer y el goce. El placer es la descarga de la tensión (la ausencia de placer es el exceso de tensión), el goce está marcado por la falta y no por la plenitud. En este artículo, utilizaré la palabra deseo siempre en singular cuando me esté refiriendo apenas a un sujeto, pues para esa epistemología existe el deseo, aquello que se hace presente en todas las elecciones objetales, travesía e itinerarios.



– que acogió mi intención de definir un nuevo objeto de investigación, más abierto al mundo experimental, a las experiencias subjetivas de los sujetos, a la escucha de sus narraciones, a las demandas del deseo y a los sentidos que atribuyen a la construcción de la formación.

Es a partir de las implicaciones antes mencionadas, de la escucha atenta en el aula, en las reuniones de los docentes y en el reconocimiento de que somos todos sujetos de deseo, donde inicio mis reflexiones sobre el lugar del deseo en la decisión (o no) de ser profesor y en el proceso de la formación. Es desde este punto donde parto para la construcción de mi objeto de estudio.

1.1. El deseo enlazado al objeto

El Catálogo de las Licenciaturas del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, 2010), entre las cuestiones directoras para los cursos que se puedan implantar, apunta: a) integración de los conocimientos científicos, tecnológicos, sociales y humanísticos, que componen el núcleo común de conocimientos generales y universales de la enseñanza media de una forma general y aquellos relacionados con las actividades técnicas de trabajo y de producción relativas a la enseñanza media integrada; b) comprensión del proceso de construcción del conocimientos, así como del significado de los contenidos de sus áreas de conocimientos y de habilitación específica para la sociedad, como actividades humanas, históricas, asociadas a aspectos de orden social, económico, político y cultural.

En mi opinión, la demanda de pluralización de las esferas de la formación, explicitadas en el catálogo, exige una ruptura con el paradigma de racionalidad que aún predomina en los Institutos Federales, herencia de una larga y exitosa historia en la educación profesional de Brasil, pero que actualmente es motivo de equívocos, de tensión y de disputas de poder entre docentes, coordinadores, departamentos, etc., del IFBA. Exige que las miradas se dirijan a una formación multirreferencial en la que emociones, sentimientos y deseo puedan acompañar el proceso de construcción del conocimiento y de comprensión de la naturaleza. No se trata aquí de recusar la racionalidad, sino de encontrar otras formas de pensar la razón. Al presentar la multirreferencialidad como una posibilidad fecunda para comprender fenómenos complejos, Ardoino (1998) propone que la cuestión sobre la epistemología se plantee, en el ámbito universitario y científico, en los siguientes términos:

Con investigaciones capaces de elegir objetos de estudio, con el propósito de producir conocimientos nuevos a partir de un saber preexistente. Allá, donde la mayor parte de las otras ciencias son exitosas al perfeccionar, simplificar los datos de la experiencia a través de “recortes” apropiados para “construir hechos”, aquí son siempre prácticas, acontecimientos, marañas de representaciones, de intenciones [de deseo] y de acciones individuales y colectivas que constituirán la materia rica y diversificada a la que el investigador [yo], como actor profano, solamente podrá [podré] incansablemente referirse [referirme]²

(p. 48)

² Añadidos míos.



Al encuentro de la propuesta de una formación multirreferencial para las licenciaturas del IFBA, asumo la perspectiva de que, en una visión ampliada, investigar los procesos formativos es intentar comprender lo que nos afecta y nos permite ser quienes somos, en otras palabras, formación como una realidad resultante de la actividad continua de interpretación de los sentidos de las acciones que ocurren en el día a día de los docentes y discentes y de los demás sujetos implicados.

Inspirada por conceptos y términos que la etnometodología tomó prestados, modificó y creó, como: indexicalidad y reflexividad y en la idea de etnométodos, aquí comprendida como los modos de actuar, métodos, actividades de *savoir-faire* que tornan a los individuos capaces de crear dispositivos de adaptación para dar sentido al mundo que los rodea (Coulon, 1995) y a partir de la noción de educación como fenómeno intersubjetivo, este proyecto de tesis busca comprender la experiencia formativa del curso de licenciatura de Geografía del IFBA al asumir como objeto de estudio los sentidos atribuidos por los discentes y docentes a su deseo y a las implicaciones de estos sentidos en la construcción de los etnométodos de la formación.

El compromiso con el fenómeno en estudio no debe obnubilar la idea de que siempre lo percibimos de modo selectivo y parcial, en otras palabras, la ciencia, así como el sujeto, está cargada de lo incompleto. Al reconocermé como sujeto de la falta (Freud), barrado (Lacan) e incompleto (Freire), la ciencia como "(...) la eterna contradicción dialéctica del conocimiento limitado que se quiere ilimitado (...) deseo infinito del ser finito" (Demo, 2000, p. 47), y al considerar la complejidad del fenómeno que se estudia, adopto en esta investigación un enfoque epistemológico multirreferencial y pretendo construir diálogos posibles entre formación de profesor y psicoanálisis tomándolas como categorías teóricas de este estudio. No pretendo disolver las especificidades de las teorías, como afirma Macedo (2012a, p. 35-36) "(...) el pensamiento multirreferencial no desconoce lo específico y la necesidad de distinguir para comprender, su crítica se dirige a cuestionar las perspectivas monológicas como nociones insulares". Parto de la perspectiva de que el diálogo entre el psicoanálisis y la educación se presenta como una interesante posibilidad de escuchar la singularidad en la educación y de acceso al sentido de la formación.

Marco teórico

1 Interpretaciones en diálogo: formación de profesor y psicoanálisis

La formación como experiencia irreductible no puede entenderse como lo que ocurre, como mercancía que se puede consumir y que se torna independiente de quien la vive. Como propone Larrosa (2002), se debe considerar como algo que toca, pasa y encarna, de forma diferenciada a los sujetos que la comparten. Morin (1990) y Ardoino (1998) definen formación más allá de la adquisición de conocimientos y de un *saber-hacer*, como procesos relacionales, intersubjetivos, lo que implica la afectividad y el registro libidinal que son, al igual que los saberes cognitivos, la construcción de un *saber-ser*. En ese mismo sentido, Josso (2007, p. 414) habla que "todo proyecto



de formación se cruza, a su manera y en las palabras de su autor, con la temática de la existencia (...).”

En sintonía con los autores citados anteriormente, Dominicé (2012) afirma que la formación solo se puede comprender en su movimiento, es decir, en las dinámicas de los procesos en curso, pues incluye diferentes facetas de la actividad curricular. Si se percibe como un movimiento de atribución de sentidos por aquellos que están implicados en el proceso, la formación no puede prescindir del diálogo y de su perspectiva relacional. Así, una importante faceta de la actividad formativa es la relación que existe entre docentes y discentes. Esta relación se construye a través del lenguaje. Sistema de signos de todos los grupos humanos, el lenguaje es el instrumento de mediación más eficaz y condición constituyente del sujeto y de la cultura. Una formación marcada por la ausencia de diálogo entre aquellos que crean las políticas y los sistema de enseñanza y los docentes/discentes; y/o entre docentes y discentes, silencia voces y deseos que deben ser escuchados para comprender y mejorar los procesos.

A partir de la noción de inconsciente como el efecto de la palabra, es decir, del lenguaje sobre el sujeto, Lacan (1992) desarrolló su teoría de los cuatro discursos y definió la estructura de los discursos *del maestro, de la histórica, del analista y universitario* (este último, la versión moderna del discurso del maestro). Los cuatro discursos son articulaciones posibles de la red simbólica y regulan, de diferentes maneras, las relaciones sociales. El discurso del maestro se funda en la relación entre el señor y el esclavo, en la que el señor posee apenas el saber teórico y que, sin embargo, coloca al otro en la posición de esclavo, un esclavo que atesora un saber hacer del que el señor depende y del que se apropia para transformarlo en saber de señor.

Destacamos aquí que las nociones de inconsciente y, más intensamente, de deseo (Lacan 2002) aún son extrañas al discurso de la educación, pues es fácil, y al mismo tiempo no lo es, aceptar la idea de que pueda existir un saber del que nada se sabe y que la formación, si se entiende como una experiencia irreductible, implica mucho más que cognición. Es también lugar de faltas, de lo no completo, de subjetividades, de significaciones. Cuando los investigadores de la educación se niegan a escuchar a los discentes y a los docentes, a su deseo y a sus interpretaciones, reproduce el discurso del maestro, presente en las políticas y sistemas de enseñanza en las que, en lugar de agentes, se constituyen en *todo-saber* y su verdad es un imperativo que niega el saber de los protagonistas del proceso, a los que reservan el lugar de quien *nada-sabe*. Para Jorge (2002), el discurso universitario lacaniano trata de un saber que pretende objetivar al otro para que produzca un sujeto disociado de sus significantes primordiales.

Tomando en cuenta que, como la consideramos, no hay formación sin la interpretación de sus significantes, en otras palabras, sin la comprensión de los elementos significativos de sus actos o de los discursos de aquellos que la experimentan, es imprescindible crear dispositivos que, a contracorriente de las políticas y de los sistemas de enseñanza, se dirijan a los saberes *no-todo* de los docentes y discentes que poseen inteligibilidad para analizar y dar sentido, aunque sea



provisional e incompleto, a su experiencia formativa. La formación está implicada, por lo tanto, con la promoción de un nuevo discurso, un discurso del *semi-decir*, que acepta las faltas y los *no-saberes* que la constituyen y que, por su condición faltante, es sensible al deseo y a la interpretación de sus significantes.

Metodología

1 Los caminos del deseo

El proyecto de una etnoinvestigación que aquí presentamos se inspira en la fenomenología, su presupuesto filosófico. La etnoinvestigación (Macedo, 2006) nace de la tradición etnográfica, pero se diferencia de ella cuando ejerce la interpretación y la comprensión de los diversos "textos" de la realidad y produce conocimiento indexicalizado, pues la acción humana está referida a su contexto histórico-social. O etnoinvestigador se debe esforzar para suspender conceptos previos (*epoché*) y mantener una escucha que permita el diálogo con los sujetos de la investigación y la comprensión del fenómeno estudiado. Para el psicoanálisis, la escucha incluye todos los órganos de los sentidos: el habla, el olfato, el tacto, el gusto y no apenas el oído. Freud recomendaba como regla básica la escucha practicada por el psicoanalista y, así mismo, consideramos fundamental la escucha del investigador, mantener la atención fluctuante, es decir, no privilegiar este o aquel discurso y colocar en espera la interpretación. Para el psicoanálisis freudiano, la atención fluctuante permitiría el acceso a las conexiones inconscientes en el discurso del escuchado (Laplanche y Pontalis, 1985).

No se trata de negar conocimientos teóricos del investigador, sino de saber que la llegada y la permanencia en el campo exigen abertura para modificarlos, en un movimiento constante de aproximación y alejamiento esenciales para el análisis de su producción. Es asumir una actitud de permanente cuestionamiento, de diálogo y negociación de sentidos con los sujetos de la investigación. La abertura para la opinión del Otro (autor del texto, del discurso, etc.) implica siempre colocar esa opinión en relación con el conjunto de las opiniones propias, lo que no presupone, por lo tanto, una neutralidad o anulación del sujeto que comprende, sino una presencia y aproximación al objeto de estudio. Al encuentro con el compromiso con la comprensión del fenómeno, Macedo (2012b) afirma que investigación exige implicación. Su concepto de una etnoinvestigación implicada supone un compromiso del investigador con los sujetos en sus sufrimientos y dificultades [desplaceres], pero también sus alegrías [placeres] y capacidad para crear soluciones para sus problemas y, por lo tanto, no acoge la idea de aplicar un método³. El método tiene siempre carácter político, pues es la prolongación de la capacidad del investigador de intervenir en la realidad e instituir realidades sociales por la investigación.

³ Añadidos míos



Aproximándose a Macedo, Susinos y Parrilla (2008) defienden la investigación inclusiva, en otras palabras, la investigación comprometida con el cambio social, con la mejora de las condiciones de vida de todas las personas o grupos – para los que la participación y el sentido de pertenencia, en las distintas instituciones sociales, se encuentran limitados o suspendidos – como alternativa radical a la investigación positivista clásica, las tradiciones académicas que han venido determinando cómo se construye el saber y cómo se compartimenta el conocimiento, lo que produce visiones parciales, segmentadas de lo social. Tradiciones que dejan muy poco espacio para prácticas alternativas de construcción de subjetividades que resistan y permitan que aquellos cuyas condiciones bibliográficas tornan la exclusión previsible escapen de dicha posición de exclusión.

La etnoinvestigación requiere siempre la observación de campo, la escucha atenta, la permanencia con los sujetos implicados para describir profundamente, interpretar y atribuir sentidos a sus construcciones cotidianas. La selección y/o creación de los métodos, de las técnicas y dispositivos para la investigación de campo no pretende la recogida de datos, pues no se trata de obtener lo que está a disposición, o de recoger y juntar datos, sino intentar componer, con los sujetos de la investigación, narrativas y experiencias que permitan comprender el objeto de estudio. Este compromiso requiere un rigor que rechaza la depuración de las contradicciones, ambivalencias y paradojas que emergen en la investigación y rechaza la tarea de encontrar en lo empírico justificaciones para teorías consagradas. Rigor que acoge formas racionales y también libidinales de interpretación de la realidad que brotan de las prácticas cotidianas, de los procesos interaccionales que organizan la vida social.

Esta investigación, que se revela cualitativa, se caracteriza como un estudio de caso, método que presenta potencialidades al encuentro con la descripción densa, con la interpretación, con la atribución de sentidos y la comprensión de las implicaciones entre deseo y los etnométodos construidos en la formación.

1.1. Deseos que se entrelazan: los sujetos de la investigación

Definí el deseo de colaboración como criterio único, entre docentes y discentes del curso, para participación en la investigación. Así, invité a todos a través de correo electrónico para un encuentro (dispuse diferentes fechas y horarios para la elección de los invitados) en el que se pretendía presentar el proyecto y, en caso de que fueran necesarias, ofrecer aclaraciones adicionales sobre el estudio. Aquellos que comparecieron al encuentro, 3 discentes y un docente, afirmaron su interés para colaborar y se constituyeron como sujetos de la investigación.

1.2. El campo revelando los dispositivos de composición de las experiencias narradas

La selección y adaptación de las técnicas y de los dispositivos de composición de las narrativas de esta investigación han tenido como propósito proporcionar diferentes momentos de escucha de los sujetos, incentivarlos y darles la oportunidad de reflexionar y atribuir sentidos a su trayectoria de vida, a su deseo, a la subjetividad y a las implicaciones en la construcción de su formación.



Algunas técnicas biográfico-narrativas planificadas para este estudio han sido adaptadas a partir de necesidades reveladas y negociadas con los sujetos de la investigación durante el trabajo de campo.

La escucha de las narrativas se realizó a partir de entrevistas biográfica-narrativas y de entrevistas focales (individuales). La entrevista biográfica-narrativa es una estrategia que permite al entrevistado reflexionar sobre su trayectoria de vida. Se trata de una entrevista amplia en la que el entrevistado va recordando y narrando diferentes aspectos de su biografía a partir de núcleos temáticos propuestos por el investigador (Susinos y Parrilha, 2008). En este estudio se solicitó a los sujetos de la investigación que narraran libremente su vida familiar y su trayectoria formativa, destacando hechos significativos para su decisión de realizar la formación en licenciatura (discentes) o de ser profesor (docentes). Realicé, tras la escucha de las entrevistas biográfico-narrativas, la entrevista focal (o episódica) abordando, a partir de un guion construido previamente, aspectos y episodios identificados como merecedores de mayor atención.

Se solicitó también que los sujetos de la investigación constituyeran un biograma de su trayectoria formativa. El biograma es una estructura gráfica y cronológica en la que se mencionan los acontecimientos que estructuran una carrera y que están en el origen de las principales decisiones adoptadas y de los cambios que se observan en la trayectoria de vida (Segovia y Cruz, 1999). Las instrucciones propuestas por estos autores para la realización de esta actividad se adaptaron para la consecución de los objetivos de este estudio.

1.3. El método de análisis de las experiencias narradas

Este estudio aún no presenta resultados, pues se encuentra en la fase de delimitación, de constitución del corpus de análisis. Todo el trabajo de interpretación privilegiará el dispositivo teórico y metodológico de análisis del discurso (AD) desde la perspectiva francesa, como la presentan Pêcheux (1993, 2009) y Orlandi (2013), y buscará ocuparse de las dinámicas del texto y del discurso por ocasión de la producción de sentidos a lo largo de la narración. Discurso aquí comprendido según la definición adoptada por Orlandi (p. 15) “palabra en movimiento, práctica de lenguaje”. Así, el análisis de los diferentes textos producidos por los sujetos de la investigación se apoyarán en las bases fundadoras de la AD necesarias para la comprensión de las formas a través de las que la ideología y el deseo lo se hace presente en el discurso y partirá de las siguientes premisas: a) “la lengua tienen su propio orden”; b) “la historia tiene su real afectado por lo simbólico” y c) “el sujeto del lenguaje es descentrado, pues [...] funciona por el inconsciente y por la ideología” (Orlandi, 2013, p. 19-20).

Aunque se reconozcan importantes contribuciones de los estudios biográfico-narrativos – la valorización del papel del docente y del discente como responsables del desarrollo de currículos; la percepción de los efectos formativos de la narrativa sobre el propio narrador, al reflexionar y recuperar su historia de vida; la opción política de darles voz (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), entre otras – optamos por utilizar el método de la AD. Esta opción no niega la validez de otros



métodos, pero reconoce el potencial de la AD para comprender el funcionamiento del inconsciente y de la ideología, la interpretación de los silencios fundadores, de las construcciones del imaginario, de lo no dicho que se esconde tras el decir (lo dicho), de los equívocos, etc.

Para Lacan (1998), los sentidos de los textos no preexisten al significante, pues el significante siempre se anticipa al sentido. El lenguaje se constituye esencialmente de significantes y no de signos ni de significados. A diferencia del significante de la lingüística, aquí el significado no posee relación fija con el significante. Así, es el trabajo de interpretación del discurso que permite el acceso al sentido y esta interpretación debe acoger la opacidad del lenguaje y la comprensión de los sentidos por la historia.

(In)Conclusiones

Aún es pronto para elaborar conclusiones, aunque sea provisionalmente; sin embargo, la falta es el alimento del deseo y el no saber es condición que nos instiga a buscarlo. En este momento, puedo apenas demarcar el deseo de que esta investigación y sus resultados puedan inspirar a todos aquellos que pretendan promover nuevas realidades y nuevos discursos en la formación inicial de docentes. Discursos capaces de resignificar el lugar del saber, de privilegiar la escucha, la reflexión, la significación de la experiencia y favorecer conocimientos y avances en los modos de pensar, enseñar y aprender.

Vale la pena destacar que esta investigación no busca generalizaciones, sino el contraste con otras interpretaciones y otras miradas, pues el estudio de caso es una experiencia densa y, sobremanera, única. La relevancia de este estudio radica en su intencionalidad, en el deseo de que sirva de inspiración para la escuela, la universidad, para el IFBA y, de una manera especial, para docentes y discentes de los cursos de licenciatura, para que atribuyan nuevos sentidos a su proceso formativo y que lo vivan como una experiencia irreductible impulsada por el deseo.

Bibliografía

- ARDOINO, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. En: J. Barbosa (Ed.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 24-41). São Paulo: UFScar.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., & FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagar en el campo*. Granada, GRA: Force.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología*. (E. F. Alves, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- DEMO, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- DOMINICÉ, P. (2012). A epistemologia na formação ou como pensar a formação. En: R. S. Macedo, x, x, x, x, & x (Eds.), *Currículo e processos formativos: Saberes e culturas* (pp. 19-38). Salvador, BA: EDUFBA.
- IFBA. (2010). Catálogo das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Documento inédito. Recuperado de E-mail (Mensaje personal).



- JORGE, & M. C. (2002). Discurso e liame social: Apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. En: M. A. Jorge, & D. Rinaldi (Eds.), *Saber, verdade e gozo: Leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan* (pp. 17-32). Rio de Janeiro, RJ: Rios Ambiciosos.
- JOSSO, M.-C. (set.-dez. 2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 413-438. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>
- LACAN, J. (2002). *Le seminaire, livre VI. O seminário: O desejo e sua interpretação*. Traducción no publicada, Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Seminario inédito no Brasil, trabalho original publicado en 2013).
- LACAN, J. (1992). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- LACAN, J. (1998). O seminário sobre "A carta roubada". En: J. Lacan, *Escritos* (pp. 13-66). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. (1985). *Vocabulário da Psicanálise*. Santos, SP: Martins Fontes.
- LARROSA, J. (jan.-abr. 2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- MACEDO, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro.
- MACEDO, R. S. (2012a). Multirreferencialidade: O pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. En: R. S. Macedo, J. G. Barbosa, & S. Borba (Eds.), *Jacques Ardoino & a educação* (pp. 35-61). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- MACEDO, R. S. (2102b). *A etnopesquisa implicada: Pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília, DF: Liber Livro.
- MORIN, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ORLANDI, E. P. (2013). *Análise de discurso: Princípios & procedimentos* (11 ed.). Campinas, SP: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1993). Análise automática do discurso (AAD-69). En: F. Gadet, & T. Hak (Eds.), *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (2 ed., pp. 61-105). Campinas, SP: UNICAMP.
- PÊCHEUX, M. (2009). *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio* (4 ed.). Campinas, SP: UNICAMP.
- SEGOVIA, J. D., & CRUZ, M. F. (1999). *Cuadernos monográficos del ICE: Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SUSINOS, T., & PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 157-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.Oa?id=55160212>



Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo: estudio inicial

Teacher training on cooperative learning: initial study

Torrego Seijo, Juan Carlos. *Universidad de Alcalá*; Monge López, Carlos *. *Universidad de Alcalá*

* Datos de contacto: +34 949209796 | carlos.monge@edu.uah.es

Resumen

El aprendizaje cooperativo es una de las estrategias que favorece la inclusión de todo el alumnado dentro del grupo-clase. Es un recurso de enseñanza-aprendizaje para, de y en la diversidad. Sin embargo, parece evidente que el profesorado carece de una formación, tanto inicial como continua, adecuada para la implementación del aprendizaje cooperativo dentro de sus prácticas educativas. Por ello, algunos Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad de Madrid están desarrollando un programa formativo sobre la temática, diseñado y coordinado por investigadores de la Universidad de Alcalá. Con el fin de evaluar este Programa desde la perspectiva de los participantes principales, se utilizaron los grupos de discusión como técnica de recogida de información dentro de un contexto más amplio de investigación-acción. Los resultados ponen de manifiesto que los implicados perciben mejoras sustanciales a nivel de centro y aula debido a la implantación del aprendizaje cooperativo, aunque también destacan una serie de aspectos a mantener y otros a mejorar para el desarrollo del programa en cursos posteriores. En general, la satisfacción de los participantes es positiva con la formación recibida y los beneficios de este recurso de enseñanza-aprendizaje. A modo de conclusión, este Programa de formación del profesorado parece adecuado para la implementación del aprendizaje cooperativo en los centros, aunque requiere ciertas mejoras puntuales.

Palabras clave: *aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, formación del profesorado, investigación-acción, programa de formación.*

Resumen en inglés

Cooperative learning is a strategy that promotes inclusion of all students inside group-class. It is a teaching-learning resource in, for and of the diversity. However, teachers lack of appropriated training, both initial and continuous, for the implementation of cooperative learning on their educational practices. For this reason, some Schools of Childhood and Primary Education of Community of Madrid are developing a formative programme about this topic, design and coordinated by research of University of Alcalá. In order to evaluate this Programme from the perspective of the main participants, focus groups were used as data collection technique inside a broader context of research-action. The results show that involved people in this study perceive substantial improvements to class and school level due to the implementation of cooperative learning, although they also highlight a set of aspects to be improved and others to be maintained



for programme development in later courses. In general, the satisfaction of participations was positive whit received training and benefits of this teaching-learning resource. To conclude, this teacher education Programme seems adequate for implementation of cooperative-learning at schools, although it requires certain specific improvements.

Keywords: *cooperative learning, inclusive education, research-action, teacher training, training programme.*

Introducción

La Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, junto con el patrocinio de la Fundación Pryconsa y en colaboración con la Universidad de Alcalá, viene desarrollando desde el curso 2006-2007 un proyecto para realizar la predetección de alumnos con posibles altas capacidades en Centros Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid. Y, paralelamente, se viene impartiendo formación y asesoramiento al profesorado para la implantación del aprendizaje cooperativo como recurso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la educación inclusiva.

El proyecto a lo largo de estos años ha ido ampliando y enriqueciendo su intervención con el desarrollo de un conjunto de actuaciones, entre ellas, la detección, formación, asesoramiento en el aula e investigación. En este sentido, como antecedentes en el campo de la investigación, se ha colaborado en varias líneas, donde destacan los proyectos:

1. "El aprendizaje cooperativo: diseño de instrumentos de evaluación por competencias" (2010-2011).
2. "Influencia de una enseñanza diferenciada y basada en el aprendizaje cooperativo en el grupo/clase y en sus compañeros con altas capacidades intelectuales" (2011-2013).
3. "Evaluación, asesoramiento y coordinación en materia de altas capacidades y diferenciación curricular" (2011-2014).
4. "Atención al alumnado con altas capacidades y con talento" (2012-2013).

El programa de formación al profesorado en aprendizaje cooperativo y altas capacidades se desarrolla desde el curso académico 2012-2013, estando compuesto por cinco actuaciones principales: (a) curso de iniciación, (b) seminarios de formación en los colegios, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) sesión de formación en Unidades Didácticas y (e) jornada de clausura.

El objetivo del programa es la detección del alumnado con posibles altas capacidades, la formación y asesoramiento del profesorado en las necesidades y respuestas educativas a dicho alumnado y, por último, la investigación del impacto educativo resultante de la aplicación de todas estas medidas en los alumnos.



Marco teórico y objeto de estudio

Estado de la cuestión y fundamentación teórica

La investigación presente se sustenta en tres pilares fundamentales: (a) la formación del profesorado, (b) el aprendizaje cooperativo y (c) los alumnos con altas capacidades.

Formación del profesorado

La formación del profesorado, en palabras de Imbernón (2002), puede ser entendida “como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” (p. 11). En síntesis, la formación del profesorado supone su desarrollo académico y profesional.

En España la formación permanente del profesorado se encuentra regulada por la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Concretamente, señala que:

Se considera formación permanente del profesorado, a efectos de su reconocimiento por el Ministerio de Educación, el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación. (Orden EDU/2886/2011, Capítulo I, Artículo 2)

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se refiere en el Capítulo III de su Título III a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Respecto de la primera dispone que se debe ajustar a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Así mismo, destaca la relevancia de la experiencia profesional a la hora de facilitar y tutorizar la incorporación a la docencia del profesorado y el acceso a la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el personal docente y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. La Ley Orgánica 2/2006 de Educación apunta la calidad de la educación como uno de los principios fundamentales del sistema educativo español, y que ésta se deba favorecer a través de la formación del profesorado.

Son numerosas las investigaciones que recalcan la escasa presencia del aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado. Pérez, López y Poveda (2009) muestran un estudio bibliométrico de las publicaciones sobre aprendizaje cooperativo y formación del profesorado entre 1997 y 2008, donde concluyen que la producción documental sobre esta temática es relativamente escasa y va descendiendo paulatinamente. Otra investigación de relevancia dentro del contexto español es la presentada por León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), que destacan la prácticamente inexistente formación inicial en aprendizaje cooperativo del profesorado de Educación Secundaria. Y, por su



parte, Serrano y Pons (2006) muestran una propuesta de formación del profesorado para la implantación del aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje cooperativo

Citando a Johnson y Johnson (1999), Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011a) entienden que el aprendizaje cooperativo como el proceso de aprendizaje en el que los objetivos de los participantes están estrechamente relacionados, de tal forma que cada uno de los participantes únicamente puede lograr sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen alcanzar los suyos.

Tras esta breve definición, uno de los modelos de actuación más destacado en torno a la implantación del aprendizaje cooperativo alberga los siguientes elementos:

1. La cultura de la cooperación (Moruno y otros, 2011a). Su principal objetivo es generalizar el uso de estrategias cooperativas dentro de las aulas, concienciando a toda la comunidad educativa de sus utilidades y ventajas. Esto se consigue a través de una campaña de sensibilización dirigida al equipo directivo, al profesorado, al alumnado y a las familias.
2. La red de aprendizaje (Moruno y otros, 2011b). Consiste en la implantación de la estructura cooperativa dentro del aula, para lo que hay dos aspectos fundamentales: (1) poder trabajar en equipo y (2) saber trabajar en equipo. En este sentido, los elementos básicos del aprendizaje cooperativo son: (a) agrupamientos heterogéneos, (b) interdependencia positiva, (c) responsabilidad individual, (d) igualdad de oportunidades para el éxito, (e) interacción promotora, (f) procesamiento interindividual de la información, (g) utilización de destrezas cooperativas y (h) evaluación grupal.
3. Unidades Didácticas de aprendizaje cooperativo (Torrego y Zariquiey, 2011). Sobre esta etapa para la implementación del proyecto, cabe señalar que la Unidad Didáctica se caracteriza por los trabajos por proyectos y sigue los siguientes principios metodológicos de diferenciación, autonomía y cooperación.
4. La red de enseñanza (Moruno y Torrego, 2011). La propuesta para la implementación del proyecto tiene dos elementos básicos: la investigación-acción cooperativa y las fases para la implantación. La primera es entendida como un conjunto de procesos que sirven para mejorar la práctica educativa y la formación “en” y “con” el profesorado (no “sobre” el profesorado), siendo un proceso cíclico dialéctico y constituido en forma de espiral con las siguientes fases: (a) planificación, (b) actuación, (c) observación y (d) reflexión. En cuanto a las fases para la implementación del proyecto, éstas también son cíclicas e infinitas: creación de condiciones (sensibilización-clarificación de la tarea y evaluación inicial de la red de enseñanza); planificación y preparación para el desarrollo; evaluación y propuestas de mejora (evaluación del cambio, evaluación para el cambio y evaluación como mejora y cambio).

El aprendizaje cooperativo no es una forma de enseñar-aprender estanca, con pocas posibilidades de cambio. De hecho, Goikoetxea y Pascual (2002) recogen y explican hasta nueve métodos de



aprendizaje cooperativo: (1) aprender juntos de Johnson y Johnson; (2) grupo de investigación de Sharan y Sharan; (3) jigsaw de Aronson y sus colaboradores; (4) jigsaw II de Slavin; (5) equipos de rendimiento de Slavin; (6) equipos de torneo de DeVries y Edwards; (7) equipos de enseñanza individualizada asistida de Slavin; (8) equipos cooperativos integrados para la lectura y la redacción de Stevens y su equipo; (9) estructuras de controversia de los hermanos Johnson.

Alumnos con altas capacidades

El concepto de alumnos con altas capacidades en algunas situaciones se confunde con otros como genios, talentosos, prodigios, eminencias, superdotados, etc. Además, existen diversos modelos que se adentran a explicar las altas capacidades intelectuales. En este sentido, entre otros muchos, López y Moya (2011) recogen una serie de modelos basados en el rendimiento, modelos socioculturales, modelos cognitivos, nuevos modelos (como el modelo diferenciado de superdotación y talento, el modelo global de superdotación, el propuesto por Tannenbaum, el modelo explicativo de superdotación de Prieto y Castejón, etc.) y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Dentro del marco legislativo, los alumnos con altas capacidades están considerados como alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, Título II, Capítulo I, Sección II), lo que implica una serie de medidas tanto ordinarias como excepcionales que varían según la Comunidad Autónoma.

Por último, cabe mencionar que la investigación sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en los alumnos de altas capacidades es escasa. Existe una profusión de trabajos de intervención educativa orientada a atender a este tipo de alumnado en un contexto extracurricular a través de programas de enriquecimiento instrumental (Boal y Expósito, 2011), pero no dentro del contexto ordinario de aula siguiendo con los principios de la escuela inclusiva.

Objetivo del estudio

El objetivo fundamental de esta investigación es estudiar la implementación del aprendizaje cooperativo mediante un programa de formación al profesorado, para lo que se persigue analizar el impacto del Programa desde la perspectiva de los principales participantes (equipos directivos, orientadores y tutores).

Metodología

Diseño

El diseño de investigación seguido corresponde con la investigación-acción cooperativa desde el modelo de McKernan (reconocimiento de la situación, reconceptualización del problema, planificación de la intervención, implementación del plan y evaluación de la intervención), utilizando los grupos focales como estrategia de recogida de datos (Cohen, Manion y Morrison, 2007).



Muestra

En los grupos de discusión participaron 19 sujetos, especialmente mujeres (78.95%), con un amplio rango de edad y con diversos perfiles profesionales (jefes de estudio, orientadores, directores y tutores).

Instrumentos

El guión estructural de los grupos hacía referencia a preguntas sobre temas como la motivación inicial, beneficios, facilidades y dificultades, satisfacción, propuestas de mejora, etc.

Procedimiento

Siguiendo con el procedimiento de la investigación-acción, en primer lugar se reconoció la situación, seguido por la reconceptualización del problema. Posteriormente se diseñó y desarrolló un Programa de formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades, estructurado en las siguientes actuaciones: (a) curso de iniciación, (b) seminarios de formación en los centros, (c) asesoramiento-seguimiento, (d) sesión de formación sobre Unidades Didácticas cooperativas y, finalmente, (e) jornada de clausura.

Tras la implementación del Programa, se evaluó la intervención a través de grupos de discusión como técnica de recogida y triangulación de datos. Éstos contaron con participantes seleccionados mediante una combinación de muestreo estratificado constante y muestreo incidental, y distribuidos según el criterio de homogeneidad profesional: jefes de estudio y orientadores (grupo 1), directores (grupo 2) y tutores (grupos 3 y 4). Como técnicas de análisis se empleó la categorización inductivo-deductiva (con nueve familias de categorías: motivación inicial, satisfacción general hacia el programa, satisfacción con la formación recibida, impacto del programa a nivel de escuela, impacto del programa a nivel de grupo-clase, resistencias al cambio, participación en el proyecto, implementación del proyecto y propuestas de mejora), algunos estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) y la ejemplificación mediante citas textuales representativas.

Resultados

Como se puede apreciar por la frecuencia de algunos de sus códigos (Figura 1), destacan familias de análisis como el impacto a nivel de clase (IMNC), la satisfacción positiva hacia el programa (SAGP), la motivación por dar respuesta a la diversidad de los centros (MOTI), las resistencias al cambio (RESC) y, especialmente, la satisfacción hacia la formación recibida (SATF).

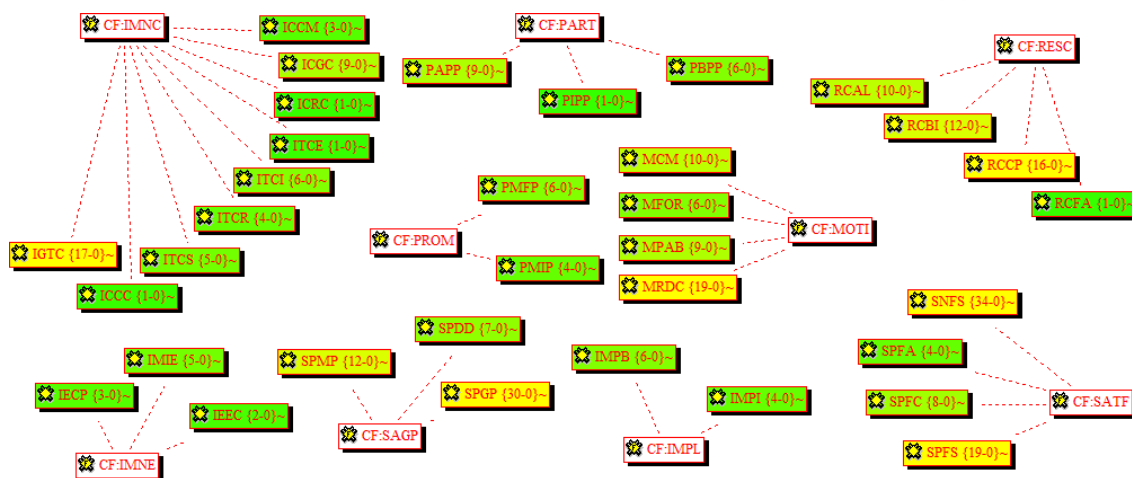


Figura 1. Frecuencias de las familias y categorías

Los datos obtenidos a partir de los grupos de discusión del curso académico 2012-2013 ponen de manifiesto diferencias y similitudes entre el pensamiento de los directores, jefes de estudio, orientadores y tutores.

El grupo formado por los directores de los Centros de Educación Infantil y Primaria destaca una satisfacción positiva hacia el proyecto en general (13 evidencias), una satisfacción negativa hacia la formación a través de los seminarios en los centros (8 evidencias) y una motivación inicial de participación en el proyecto para dar respuesta a la diversidad del centro (7 evidencias).

El proyecto en sí es bueno. No sólo favorece a los alumnos de altas capacidades, sino que se ve una mejora. Estamos encantados con el proyecto. (Grupo de discusión 1, 45:14)

La fórmula seminario en nuestro centro, por lo menos, no ha funcionado. Nos ha faltado más dirección. Quitando esas cinco ponencias, íbamos trabajando nosotros a nuestro aire. Y eso no ha funcionado... primero porque desconocíamos todo lo que es la metodología, y entonces cogías el manual... pero nos ha faltado otra fórmula. Desde luego el seminario no ha funcionado. Íbamos bastante perdidos. No nos ha servido para implantar la metodología que desconocíamos y tampoco nos ha servido para atender a los alumnos de altas capacidades. (Grupo de discusión 1, 11:03)

Es un centro con mucha diversidad, no solamente cultural sino curricular. Hay mucha problemática en las aulas. Entonces... un poco que esa forma de trabajo y de trabajar pudiera repercutir en la ayuda para integrar a todos, no solamente a los de altas capacidades sino esa diversidad que tenemos ahí en el centro. (Grupo de discusión 1, 3:30)

También, los grupos de discusión de los tutores coincidieron en señalar una satisfacción negativa hacia los seminarios de formación en los centros (13 evidencias), a lo que hay que añadir que encontraron resistencias al cambio metodológico por parte del alumnado (10 evidencias) y que perciben que el aprendizaje cooperativo a llevado a una mejora de todos los grupo-clase participantes (11 evidencias).



Durante el curso, todas la ponencias y todas las exposiciones iban sobre que los chavales son absolutamente responsables y al que va mal le enseñan a hacer el trabajo y además se lo explican y el otro lo aprende sin ningún problema. Bueno... eso sobre el papel. Pero luego, a la hora de la verdad, no es exactamente así... Los seminarios fueron muy teóricos y poco prácticos. (Grupo de discusión 2, 11:46)

En mi caso, era difícil trabajar porque los alumnos me boicoteaban todo el trabajo. ¿Y qué hago? Bueno... a los que no quieran trabajar en equipo los separo, pero el objetivo no es ese, el objetivo es integrar y no separar. (Grupo de discusión 2, 28:49)

Les ayuda a ser más responsables, a hacer el grupo como su mundo... Y que ese mundo funcione bien conlleva que las mesas estén limpias, la clase ordenada. Saben funcionar en clase fenomenal. (Grupo de discusión 3, 20:54)

El grupo compuesto por los jefes de estudio y los orientadores, al igual que los de los tutores y el de los directores, apuntaron una satisfacción negativa hacia los seminarios de formación en los centros (13 evidencias). Coincidiendo con el grupo de directores, señalaron una satisfacción positiva hacia el proyecto en general (10 evidencias) y la motivación inicial de participar en el proyecto para poder atender mejor a la diversidad del centro (9 evidencias).

Hemos tenido dos horas de formación en altas capacidades, cuando todos hemos estado hablando que nos hemos apuntado para saber más de los alumnos de altas capacidades. Y ese sentir es el que tienen todos los profesores de mi centro. Realmente la gente ha sentido que no hemos aprendido de altas capacidades apenas nada. (Grupo de discusión 4, 23:22)

Si estamos en este punto es porque creemos que el proyecto es muy valioso, interesante y atractivo. (Grupo de discusión 4, 45:21)

Realmente, nuestra inquietud era ampliar un poco el Plan de Atención a la Diversidad. Y bueno... nuestra inquietud era atender también a los alumnos que sobresalían por arriba, y no solamente con necesidades de refuerzo. Existía esa inquietud y ahí fue el punto de partida. (Grupo de discusión 4, 1:41)

Como indican los resultados, tanto los directores como los tutores, jefes de estudio y orientadores perciben que el aprendizaje cooperativo favorece notablemente al alumnado, especialmente los dos primeros grupos. Los directores apuntan unos beneficios sobre una amplia diversidad de aspectos (con unas frecuencias medias), mientras que los tutores sostienen que el aprendizaje cooperativo mejora a toda la clase (con una frecuencia elevada).

Finalmente, los directores, los jefes de estudio y orientadores fueron los que más percibieron que la participación en el programa tuvo efectos positivos en el conjunto de cada escuela, en contraposición a los tutores, que apenas percibieron mejoras a nivel de centro escolar. Los directores también afirmaron que se estaba dando mayor sentido al Proyecto Educativo y un incremento del interés por continuar metodológicamente en años posteriores. Además, en igual medida, apuntaron que otros docentes que no estaban recibiendo la formación también estaban



innovando (o pretendiendo hacerlo) porque veían los efectos positivos del programa en los grupos de otros tutores.

Conclusiones

La literatura científica todavía no ha tratado profundamente la formación del profesorado para la atención a la diversidad de los alumnos con altas capacidades dentro del contexto ordinario de aula, por lo que hacerlo desde una metodología cooperativo parece ser un enfoque novedoso. De hecho, algunos autores (León y otros, 2011; Pérez y otros, 2009; Serrano y Pons, 2006) llegan a señalar la escasa formación del profesorado en materia de aprendizaje cooperativo. Tampoco existe la suficiente investigación sobre la atención de este tipo de alumnado en el contexto de aula ordinaria (Boal y Expósito, 2011), pues parece que la mayor atención que les brinda la escuela se produce mediante programas de enriquecimiento. Por todo ello, se puede concluir que el aprendizaje cooperativo como metodología inclusiva es un recurso innovador para los alumnos con altas capacidades.

Por otro lado, la investigación-acción arroja resultados favorables como estrategia para la formación del profesorado y mejora de la calidad en los centros educativos. En este sentido, parece razonable la evaluación de un programa formativo sobre aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades desde los planteamientos de la investigación-acción cooperativa con el modelo de McKernan (Cohen y otros, 2007). En este sentido, otorgar la propiedad de la cooperación durante los procesos de investigación facilita la colaboración docente, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional, además de favorecer el reconocimiento de la situación, la reconceptualización del problema, la planificación de la intervención, la implementación del plan y la evaluación de la efectividad de la intervención, debido al modelo seguido.

Mediante los grupos de discusión empleados como técnica de recogida de datos, se obtuvo una retroalimentación y algunas propuestas de mejora que ayudaron al equipo de la Universidad de Alcalá a mejorar el diseño del programa formativo, además de evidencias empíricas que ayudan a confirmar la utilización del aprendizaje cooperativo como recurso inclusivo de aula para todo el alumnado (incluido el de altas capacidades) favorecido por el desarrollo de este programa de formación del profesorado.

Bibliografía

- BOAL, M.T. y EXPÓSITO, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programas de enriquecimiento. En J.C. TORREGO (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 53-87). Madrid: SM.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6ª edición). Nueva York: Routledge.



- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, n. 106, pp. 17158-17207.
- ESPAÑA. Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por el que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Boletín Oficial del Estado, 28 de octubre de 2011, n. 260, s. I, pp. 112341-112361.
- GOIKOETXEA, E. y PASCUAL, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista Educación XX1*, 5, 227-247.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (5ª edición). Barcelona: Graó.
- LEÓN, B., FELIPE, E., IGLESIAS, D. y LATAS, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- LÓPEZ, A.M. y MOYA, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. TORREGO (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: SM.
- MORUNO, P., SÁNCHEZ, M. y ZARIQUIEY, F. (2011a). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J.C. TORREGO (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 167-197). Madrid: SM.
- MORUNO, P., SÁNCHEZ, M. y ZARIQUIEY, F. (2011b). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J.C. TORREGO (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-251). Madrid: SM.
- MORUNO, P. y TORREGO, J.C. (2011). La red de enseñanza para la implantación del proyecto. En J.C. TORREGO (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 253-290). Madrid: SM.
- PÉREZ, A.M., LÓPEZ, M.P. y POVEDA, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.
- SERRANO, J.M. y PONS R.M. (2006). Formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo. En T. AGUADO, B. ÁLVAREZ, I. GIL, C. LUQUE, B. MALIK, P. MATA y J.A. TÉLLEZ (Eds.), *Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar* (pp. 451-461). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TORREGO, J.C. y ZARIQUIEY, F. (2011). Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades. En J.C. TORREGO (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 291-360). Madrid: SM.



La formación permanente del profesorado de Educación Primaria en interculturalidad. El caso de Andalucía.

Continuing training in interculturality of Primary Education teachers. The case of Andalusia.

Figueredo Canosa, Victoria. *Universidad de Almería*; Ortiz Jiménez, Luis. *Universidad de Almería*.

* Datos de contacto: +34 649330291 | victoriafigueredoc@hotmail.com

Resumen

La interculturalidad como factor de calidad educativa es considerada un componente fundamental de la formación inicial y permanente del profesorado. Partiendo de esta premisa, a lo largo de esta comunicación se presentan los resultados de un estudio centrado en analizar la formación permanente de carácter intercultural que recibe el profesorado de Educación Primaria en Andalucía. Para ello se utiliza, por un lado, la técnica de análisis documental que nos permite estudiar la legislación vigente en materia de formación permanente del profesorado y los planes de estudio de la oferta formativa desarrollada desde las Universidades Públicas y los Centros de formación del profesorado de Andalucía en el curso académico 2013-2014. Y por otro lado, una escala Likert de 44 ítems acerca de las competencias de carácter intercultural que han sido adquiridas por el profesorado en activo a través de los procesos de formación permanente. Los principales resultados extraídos en el estudio indican que la oferta de formación permanente en interculturalidad es escasa y de corta duración. Además, no se desarrolla de forma transversal en todas las acciones formativas y no promueve la adquisición de las todas las competencias interculturales propuestas para desarrollar la labor profesional docente de forma eficaz.

Palabras clave: *formación permanente del profesorado, interculturalidad, educación primaria.*

Resumen en inglés

Interculturality as a factor of educational quality is considered a key component of initial and continuing teacher training. From this premise, in this paper are presented the results of a study about the continuing training in interculturality of the primary school teachers in Andalusia. To do so, on one hand, we use the documentary analysis technique to study the current legislation on Continuing Teacher Training and the curriculums of training activities developed by Public Universities and Teacher Training Centers of Andalusia in the academic year 2013-14. On the other hand we use a Likert scale of 44 ítem about the intercultural skills that have been acquired by teacher through continuing training process. The main results show the continuing intercultural training is limited and of short time. Besides it isn't developed transversely along all training actions and it doesn't promote learning of all necessary intercultural competences for a good teacher's work.

Palabras clave en inglés: *continuing teacher training, interculturality, primary education teachers.*



Introducción

Ante la diversidad cultural que caracteriza actualmente a los centros escolares de Educación Primaria en Andalucía, el Modelo de Educación Intercultural se presenta como la respuesta educativa más idónea (Arnaiz Sánchez y Martínez Abellán, 2000; Muñoz Sedano, 2002). La puesta en práctica de este modelo depende en gran medida de dos aspectos: la concepción pedagógica que tiene el profesorado acerca de la interculturalidad y, su formación (Leiva Olivencia, 2011). Centrándonos en este segundo aspecto, a continuación se presenta un estudio en el que se describe y analiza la oferta de formación permanente en interculturalidad que recibe el profesorado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Marco teórico y objeto de estudio

El modelo de Educación Intercultural fue definido por Sales Ciges y García López (1997; p. 46) como aquel que *“que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad”*. Según distintos autores (Jordán Sierra, 1999; Leiva Olivencia, 2011), el profesorado conforma uno de los principales agentes de desarrollo del modelo de Educación Intercultural, y su formación, uno de los principales ámbitos de actuación para su perfeccionamiento. Sin embargo, algunos estudios apuntan que la formación intercultural se presenta como una de las demandas formativas que manifiesta el profesorado (Jordán Sierra, 2006; Aguado Odina y cols. 2008; Leiva Olivencia, 2010).

De cara a atender las necesidades formativas del profesorado en el ámbito de la interculturalidad a continuación se exponen ciertos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar los programas de formación permanente:

En primer lugar, la formación debe desarrollarse desde el propio centro de trabajo (Hernández Hernández, 2007). Plantear la formación desde el centro escolar contribuye a incrementar la participación e implicación de todo el profesorado en las propuestas y acciones de carácter intercultural; así como, a diseñar un plan formativo contextualizado que dé respuesta a las necesidades y dificultades reales que se presentan en la práctica docente.

En segundo lugar, es importante que se promuevan competencias relacionadas con el desarrollo profesional, tales como: la reflexión sobre la propia práctica, el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, el interés y compromiso con la investigación e innovación educativa, el trabajo en equipo multidisciplinar, competencias TIC, etc. se trata de competencias que todo el profesorado deberá adquirir para hacer frente a los retos que se presentan en los contextos escolares actuales.

En tercer lugar, los planes de estudio deben combinar procesos teóricos y prácticos centrados en la observación, investigación, innovación, colaboración, reflexión y evaluación sobre la práctica desarrollada en los centros educativos (Imbernón Muñoz, 2013). Algunos proponen la formación



intercultural como un proceso de investigación-acción participativa (Sales Ciges, 2012), a través del cual, la propia comunidad educativa va construyendo un modelo de escuela intercultural e inclusiva.

En cuarto lugar, las acciones formativas deben constituirse como verdaderos programas formativos. La formación no debería plantearse como un conjunto de actividades puntuales agrupadas en torno a la temática intercultural, sino que deberían diseñarse programas formativos en los que la formación en interculturalidad se presente de forma transversal.

Por último, deben promover la adquisición de competencias interculturales, así como, competencias colaborativas, comunicativas y tecnológicas (López Gómez y Pérez Navío, 2013).

En síntesis, la formación permanente del profesorado en interculturalidad deberá partir de las necesidades y demandas del propio profesorado, desarrollarse desde los centros escolares en colaboración con toda la comunidad educativa y combinar procesos de aprendizaje teóricos y prácticos. Además, debe promover la adquisición de competencias interculturales de forma transversal a lo largo de todas las acciones formativas dirigidas al profesorado, así como, competencias comunicativas, tecnológicas, reflexivas y críticas, investigadoras, de trabajo en equipo, etc. que permitan al profesorado ofrecer las respuestas educativas adecuadas en contextos multiculturales.

Metodología

En este estudio utilizamos un diseño metodológico apoyado en el enfoque cualitativo y con las características propias de una metodología descriptiva-interpretativa. Utilizamos la técnica de análisis documental para estudiar las referencias a la interculturalidad establecidas en, por un lado, la legislación que regula la formación permanente del profesorado en Andalucía; y por otro lado, los planes de estudio implementados desde las Universidades Públicas (Másteres Oficiales, Programas de Doctorado y Títulos propios) y los Centros de Formación del Profesorado de Andalucía (Cursos, seminarios, congresos, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros) en el curso académico 2013-2014. Finalmente se seleccionan 24 programas formativos por incluir el desarrollo de competencias interculturales entre los profesionales de Educación Primaria, de los cuales, se realiza una revisión más detallada de la estructura y planificación de las enseñanzas.

Además utilizamos una escala Likert centrada en las tres dimensiones de la competencia intercultural: cognitiva, técnica y actitudinal. Con dicha escala pretendemos conocer las competencias interculturales que el profesorado manifiesta que son promovidas en mayor o menor medida desde los procesos de formación permanente. La muestra a la que se le aplica la escala se compone de 100 sujetos, todos ellos profesores/as de Educación Primaria en activo que desarrollan su labor profesional en la Comunidad Autónoma Andaluza y han participado en curso académico 2013-2014 en procesos de formación permanente promovidos desde las Universidades o los Centros de Formación del Profesorado (en adelante CEP) de la comunidad autónoma.



Resultados

1. Legislación vigente sobre formación permanente del profesorado en materia de interculturalidad.

En el marco legal destacan diversas disposiciones de carácter nacional y autonómico en materia de formación del profesorado que apuntan a la necesidad de incluir la atención a la diversidad en los procesos formativos, como es el caso de:

- La Ley Orgánica 2/2006, que establece que los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar aspectos relacionados con la atención a la diversidad.
- La Orden EDU 2886/2011, a través de la cual el Ministerio de Educación presenta la "Atención a la diversidad" como una de las ocho líneas prioritarias en los Planes de Formación Permanente del Profesorado 2014. Desde esta línea se promocionan aspectos tan importantes como: la adquisición de competencias interculturales, la atención específica a la alumnado de origen extranjero y al alumnado perteneciente a minorías culturales que lo precise, la creación de espacios, comunidades o redes virtuales de docentes para trabajar la atención a la diversidad, etc.
- La Ley 17/2007, que establece como objetivo de la formación permanente del profesorado: "*el perfeccionamiento de la práctica educativa, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo*" (artículo 19.2 LEA, 2007; p. 12)
- El Decreto 93/2013, que propone como uno de los fines de la formación: la capacitación del profesorado y facilitación de estrategias para gestionar la diversidad del alumnado. Igualmente se propone como objetivo de la formación permanente: perfeccionar la práctica educativa y la función tutorial a través de la atención a las peculiaridades y diversidad del alumnado.

2. Formación permanente del profesorado en interculturalidad.

A pesar de las diferentes alusiones en las normativas acerca de la importancia de formar al profesorado para atender a la diversidad, el estudio de la oferta formativa desarrollada desde las Universidades Públicas y los CEP nos demuestra que la formación intercultural no está tan presente como debería en los programas formativos.

2.1. Universidades Públicas Andaluzas

2.1.1. Másteres Oficiales

Del total de 25 másteres ofertados dentro de la rama de Ciencias Sociales a los que tienen acceso los Graduados en Educación Primaria, sólo 10 de ellos promueven la adquisición de competencias interculturales. Estos diez másteres se imparten desde todas las universidades públicas andaluzas, exceptuando a la Universidad de Jaén (que no imparte ningún máster oficial con estas características) (Tabla 1).



Tabla 1. Másteres Oficiales dirigidos a profesionales de Educación Primaria en los que se promueven competencias interculturales (Andalucía. Curso académico 2013/2014)

MÁSTERES OFICIALES. UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA (2013/14)
1. Máster en Educación Especial (Universidad de Almería)
2. Máster en Educación Inclusiva (Universidad de Córdoba)
3. Máster en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo (Universidad de Granada)
4. Máster en Educación Especial (Universidad de Huelva)
5. Máster en Educación Intercultural (Universidad de Huelva)
6. Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas (Universidad de Málaga)
7. Máster en Antropología: Gestión de la Diversidad Cultural, el Patrimonio y el Desarrollo (Universidad de Sevilla)
8. Máster en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables (Universidad de Almería, Granada y Huelva)
9. Máster en Políticas y Prácticas en Innovación Educativa (Universidad de Almería y Málaga)
10. Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos (Universidad de Cádiz, Córdoba, Granada y Málaga)

La mayor parte de estos másteres no se centran de forma específica en la formación intercultural del profesorado, sino que se trata de másteres específicos en diversas temáticas como: Educación Especial, Cultura de Paz y Derechos Humanos, Políticas Educativas, etc., que presentan algún módulo/asignatura centrado en la educación intercultural. Destacan únicamente tres másteres por dirigirse de forma específica a promover la formación intercultural entre los profesionales de la educación: el Máster en Educación Intercultural de la Universidad de Huelva; el Máster en Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba (que presenta dos itinerarios de especialización en interculturalidad: “Ciudad Intercultural” y “Educación Intercultural”); y el Máster en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo de la Universidad de Granada (que oferta un módulo específico de especialización en el ámbito educativo).

Centrándonos en la estructura de los planes de estudio detectamos que, salvo en el caso de los másteres específicos en Educación Intercultural, las asignaturas y/o módulos ofertados en materia de interculturalidad presentan un carácter eminentemente optativo y una baja carga lectiva. Las optativas suponen más del 50% de las asignaturas analizadas en las titulaciones no específicas en educación intercultural. Y atendiendo a la carga lectiva de las mismas, la formación intercultural supone menos del 25% de los planes de estudios, exceptuando al Máster de Educación Especial de la Universidad de Huelva, en el que la formación intercultural se desarrolla desde un 35% del plan de estudios.

En cuanto a las competencias que se promueven desde los planes de estudio analizados, observamos que por una parte destacan las competencias específicas en el ámbito de la educación intercultural (como: conocimiento, respeto y valoración positiva de la diversidad cultural; conocimiento y abordaje de situaciones escolares en contextos multiculturales; habilidades para el desarrollo de la comunicación y el diálogo intercultural; conocimientos sobre diferentes culturas y puntos de vista; estrategias metodológicas para la escuela multicultural, etc.), y por otra parte



competencias que, aun sin ser específicas en dicho ámbito, son totalmente necesarias para el desarrollo del modelo educativo, como por ejemplo: estrategias de investigación, aprendizaje autónomo y permanente, reflexión crítica sobre la propia práctica, trabajo en equipo, trabajo colaborativo, utilización de las TIC, participación activa y democrática, desarrollo de la educación inclusiva, etc.

Se trata de competencias de carácter cognitivo, técnico y actitudinal que constituyen una formación intercultural apropiada. A pesar de ello, hay que tener en cuenta el hecho de que dichas competencias se promueven desde materias y/o titulaciones específicas por las que suelen optar el profesorado más concienciado y comprometido con la necesidad de promover la perspectiva intercultural desde el ámbito escolar.

2.1.2. Programas de Doctorado

Las universidades de Almería, Córdoba, Huelva y Jaén son las únicas que ofertan programas de doctorado y/o líneas de investigación dirigidas al profesorado en materia de educación intercultural (Tabla 2). Entre ellas desataca la Universidad de Huelva por desarrollar un programa de doctorado, "Educación en la sociedad multicultural", con 8 líneas específicas de investigación.

Tabla 2. Programas de Doctorado dirigidos a profesionales de Educación Primaria en los que se promueven competencias interculturales (Andalucía. Curso académico 2013/2014)

PROGRAMAS DE DOCTORADO. UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA (2013/14)	
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (UAL)	
1.	Doctorado en Educación. Línea: Didáctica e Innovación Educativa para una Sociedad Inclusiva
2.	Doctorado en Innovación Educativa. Línea: Interculturalidad
3.	Doctorado en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social. Línea: Inmigración: educación y escuelas interculturales
4.	Doctorado en Investigación Didáctica. Línea: Gestión de la diversidad étnica y cultural en la escuela
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (UCO)	
5.	Doctorado en Educación. Línea: Educación, Diversidad y Sociedad Plurilinguismo e Intercultural
UNIVERSIDAD DE HUELVA (UHU)	
6.	Doctorado en Educación en la Sociedad Multicultural.
UNIVERSIDAD DE JAÉN (UJA)	
7.	Doctorado en Sociales y Jurídicas. Línea: Atención a la diversidad y educación inclusiva en el Sistema Educativo. Formación del profesorado en procesos de Atención a la Diversidad.

2.1.3. Títulos de Enseñanzas Propias

Desde las universidades de Almería, Huelva, Jaén y Sevilla se imparten enseñanzas propias sobre educación intercultural por las que puede optar el profesorado (Tabla 3). Entre las cuatro universidades se oferta un total de 7 programas formativos en lo que se desarrollan algunos módulos y/o asignaturas dirigidas a la formación intercultural de los profesionales de la educación. Cabe



destacar que estos módulos y/o asignaturas no presentan una gran carga lectiva dentro de los planes de estudio.

Tabla 3. Títulos de Enseñanzas Propias dirigidos a profesionales de la educación en los que se promueven competencias interculturales (Andalucía. Curso académico 2013/2014)

ENSEÑANZAS PROPIAS. UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA (2013/14)	
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA (UAL)	
1.	Forinter2. Curso de formación en Interculturalidad y Migraciones. Intervención con población inmigrante desde el ámbito local (20 horas). Módulo: Intervención con población de origen inmigrante en el ámbito educativo (2 horas)
2.	Curso de Educación y Salud Transcultural (40 horas). Módulo: Implicaciones de la diversidad cultural en los ámbitos educativo y sanitario (5 horas)
UNIVERSIDAD DE HUELVA (UHU)	
3.	Máster propio en Gestión de Conflictos y Convivencia Escolar (60 Créditos). Asignatura: Educación inclusiva e intercultural (4 Créditos)
UNIVERSIDAD DE JAÉN (UJA)	
4.	Máster propio en Inmigración extranjera y gestión de la diversidad cultural (60 Créditos ECTS). Asignatura: Diversidad y educación intercultural (12 Créditos ECTS)
5.	Máster propio en Educación (90 Créditos). Asignatura: Interculturalidad y educación (4 Créditos)
6.	Título experto en Inmigración extranjera y gestión de la diversidad cultural (25 Créditos). Módulo: Diversidad cultural, género y educación (6 Créditos)
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (US)	
7.	Curso: Menores y jóvenes de origen inmigrantes ¿quiénes son y cómo trabajar con ellos? (IV Edición)

2.2. Centros de Formación del Profesorado de Andalucía.

Andalucía cuenta con más de 30 CEP desde los que se desarrolla una oferta formativa numerosa que se va actualizando continuamente. En el análisis de dicha oferta detectamos que temática intercultural se encuentra presente en algunas de las actividades formativas (cursos, seminarios, talleres, congresos), sin embargo su presencia es prácticamente inexistente en los grupos de trabajo y la formación en centros (Tabla 4). Sólo existe una comunidad que trabaja en esta temática, "CEIP Alfar Interculturalidad II", desde la que se desarrolla un modelo formativo en colaboración y con el centro escolar como contexto de aprendizaje.

Tabla 4. Oferta formativa en materia de educación intercultural para el profesorado de Educación Primaria. CEP de Andalucía (Curso académico 2013/2014)

FORMACIÓN DESDE LOS CEP DE ANDALUCÍA (2013/14)	
1.	Curso "Atención a la diversidad – Proyectos de Interculturalidad – ATAL – ELE" (60 horas). CEP Marbella-Coín
2.	Curso "Una puerta abierta a la diversidad" (20 horas). CEP Priego-Montilla
3.	Curso "Formación del Profesorado en Fase de Prácticas" (50 horas). CEP Córdoba, CEP El Ejido, CEP Jerez de la Frontera, CEP Granada, CEP Aracena, CEP Linares-Andújar y CEP Sevilla
4.	Curso "Habilidades para la convivencia y atención a la diversidad" (30 horas). CEP Motril
5.	Curso "La atención a la diversidad o cómo hacer visible las necesidades educativas del



- profesorado" (10 horas). CEP Villamartín
6. Jornadas "Agrupamientos flexibles: Un modelo de organización para atender a la diversidad" (3 horas). CEP Priego-Montilla
 7. Comunidad "CEIP Alfar Interculturalidad II" (9 miembros)

Como se observa en la Tabla 5, son escasos los CEP que desarrollan actividades formativas desde las que se promueven la adquisición de competencias para trabajar en contextos multiculturales. Destacan 7 actividades de las cuales, dos se centran de forma específica en la formación intercultural del profesorado (las dos primeras de la tabla); y cinco promueven la educación intercultural de forma transversal en los planes de estudio.

3. Competencias interculturales en la formación permanente del profesorado.

Los datos obtenidos indican que el profesorado manifiesta que desde la formación permanente no se promueve la adquisición de todas las competencias interculturales propuestas en el estudio.

En la *dimensión cognitiva*, el profesorado considera que las competencias que se promueven en mayor medida son: conocimiento de los derechos humanos, recursos para la atención a la diversidad cultural, políticas educativas de Educación Intercultural, conocimientos sobre la propia cultura y sobre otras culturas, etc. Y en menor medida: enfoques y modelos de educación multicultural, clarificación conceptual sobre el modelo de Educación Intercultural, conocimientos sobre las familias de origen extranjero, etc. En este punto llama la atención el hecho de que el profesorado considera que parte las bases teóricas del modelo de Educación Intercultural no se promueven desde la formación permanente. No es posible construir escuelas interculturales sin contar con un profesorado que realmente comprenda lo que ello significa.

En relación a la *dimensión técnica*, se detecta que las habilidades promovidas en mayor medida son: crear climas positivos de aprendizaje y convivencia, desarrollar adaptaciones de carácter organizativo, trabajar en equipo colaborativo e interdisciplinar, destrezas de comunicación y colaboración con las familias y el entorno, etc. Y las promovidas en menor medida son: mantener la lengua y cultura del país de origen entre el alumnado, estrategias de indagación e investigación en el campo de la Educación Intercultural, estrategias de enseñanza bilingüe, incluir la perspectiva intercultural en las diferentes áreas curriculares, etc. Se necesitan profesores capaces de introducir la perspectiva intercultural en los centros escolares, creando espacios en los que la diversidad se considere como un elemento fundamental para propiciar el aprendizaje y enriquecimiento de toda la comunidad educativa.

Por último, centrándonos en la *dimensión actitudinal* detectamos que las actitudes más fomentadas son: aceptar, comprender y respetar las diferencias culturales y personales, valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y cultural, fomentar la solidaridad, la tolerancia y el compromiso por la igualdad, etc.; y las menos: reflexionar de forma crítica sobre las propuestas curriculares y los materiales didácticos dirigidos a la integración del alumnado extranjero, interés y



compromiso por la indagación, investigación e innovación en relación a la Educación Intercultural, altas expectativas sobre el progreso académico del alumnado de origen extranjero, etc.

Conclusiones

Atendiendo a los resultados obtenidos se puede concluir que la formación permanente del profesorado en interculturalidad:

- No representa una oferta formativa abundante.
- Presenta un carácter eminentemente optativo y no supone una gran carga lectiva en los planes de estudio. No suele desarrollarse de forma transversal a lo largo de todas las acciones formativas, sino a través de planes de estudio, módulos, asignaturas y/o actividades puntuales.
- No suele desarrollarse desde los centros escolares y ni en colaboración con toda la comunidad educativa. La oferta formativa en interculturalidad apenas se lleva a cabo desde modalidades formativas como la formación en centros, los grupos de trabajo y la investigación-acción.
- No está diseñada para motivar al profesorado a profundizar en esta línea de estudio. Las acciones formativas que se proponen apenas presentan coordinación y/o continuación entre ellas.
- No promueve entre todo el profesorado la adquisición de las competencias interculturales propuestas en el estudio. Si bien es cierto que el análisis de los planes de estudio nos indica que el conjunto de competencias que se proponen son adecuadas para desarrollar la labor profesional docente en contextos multiculturales, no hay que olvidar que dichas competencias se promueven desde módulos o asignaturas con un carácter optativo y con una corta duración, a excepción del caso de los programas formativos centrados de forma específica en Educación Intercultural, que no abundan entre la oferta formativa desarrollada por las Universidades y los CEP.

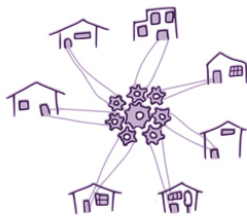
Estos aspectos apuntan a la idea de que sería oportuno repensar el modelo de formación permanente en interculturalidad que se está desarrollando actualmente, para adecuarlo a los planteamientos que emergen de las investigaciones realizadas en este campo.

Bibliografía

- AGUADO ODINA, T. GIL JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2008) El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2000) La integración de las minorías étnicas: hacia una Educación Intercultural. *Congreso Atención a la Diversidad: "De la integración a una educación para todos"*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía de Formación Permanente del Profesorado. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 170, 30 de agosto de 2013, p. 6-50.



- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2007) ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2013) Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? *Aula de Innovación Educativa*, 218, 12-15.
- JORDÁN SIERRA, J. A. (2006) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JORDÁN SIERRA, J.A. (1999) El profesorado ante la educación intercultural. En Essomba, M.A. *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ (65-74).
- LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2011) *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- LEIVA OLIVENCIA, J. (2010) La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252, 26 de diciembre de 2007, p. 5-36.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 mayo 2006, p. 17158- 17207.
- LÓPEZ GÓMEZ, E., y PÉREZ NAVÍO, E. (2013) Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instrucciones para la presentación del Plan de Formación Permanente del Profesorado 2014 por las Entidades Colaboradoras. [Internet]. Consultado el 6 de mayo de 2014 en: <http://www.mecd.gob.es>
- MUÑOZ SEDANO, A. (2002) Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En Del Canto, A.C., Cleminson, R., Gordo López, A.J. y Muñoz Sedano, A. (Coords.). *La educación intercultural*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (43-53).
- Orden EDU 2886/2011 de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, 28 octubre 2011, p. 112341-112361.
- SALES CIGES, A. (2012) La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- SALES CIGES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.



La coeducación afectiva-sexual de un programa de Educación Secundaria.

Affective-sexual gender equality education of a secondary education program.

Granero Andújar, Alejandro. *Universidad de Almería*

Datos de contacto: +34 625904048 | alejandroganeroandujar@gmail.com

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio en curso desarrollado para ser presentado como Tesis Doctoral propia en el Doctorado de Educación de la Universidad de Almería.

Este proyecto estudia la coeducación y desigualdades o discriminaciones de género (homo/lesbi/trans-fobia, roles de género, sexismo, machismo y micromachismos, heteronormatividad, androcentrismo y otros problemas sociales derivados de la sociedad patriarcal y heterocentrista) que puedan estar presentes en la educación afectiva-sexual, así como la educación afectiva-sexual en sí (problemas en su desarrollo, tipo de educación afectiva-sexual, factores negativos y positivos...), desarrollada por el programa Forma Joven de la Junta de Andalucía en Educación Secundaria.

Nuestro objetivo es conocer y comprender de forma profunda, a la vez que transformar (siempre que las personas implicadas estén de acuerdo) la realidad concreta del caso estudiado para poder ofrecer una visión sobre posibles problemas relacionados con la desigualdad de género que favorezca la visión crítica y autocrítica de aquellas personas participantes y lectoras del informe, así como los aspectos favorecedores de la coeducación que permitan reforzar esas acciones y aprender a quienes crean que mejorará su práctica personal y docente.

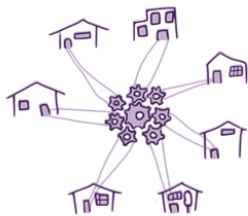
Para ello, utilizo una metodología cualitativa, concretamente un multicazos, en distintos centros de la provincia de Almería (aunque solamente se expondrán datos del trabajo de campo y primeras conclusiones de uno de ellos) que utiliza la observación, el análisis documental y la entrevista como técnicas de recogida de información.

Por lo tanto, se expondrán los datos más relevantes sobre su diseño, desarrollo del trabajo de campo y primeros resultados obtenidos, sin olvidar el marco teórico sobre el que se basa nuestra labor investigadora.

Palabras clave: *Estudio de Casos, Investigación Cualitativa, Multicasos, Coeducación, Igualdad de Género, Educación Afectiva, Educación Sexual, Educación Emocional, Educación Afectiva-Sexual, Forma Joven, Entrevista, Observación, Análisis de Documentos, Roles de Género, Sexismo, Machismo, Micromachismo, Heteronormatividad, Androcentrismo, Patriarcado.*

Resumen en inglés

This work is a part of a study in progress which we are developing to be presented as own Doctoral Thesis in the Education Doctorate of the University of Almería.



This project studies the gender equality education and gender inequalities or discriminations (homo/lesbo/trans-phobia, gender roles, sexism, chauvinism and micro-chauvinisms, heteronormativity, androcentrism and other social problems originated from the patriarchal and heterocentrism society) that may be present in the affective-sexual education, as well as in the affective and sexuality education itself (development problems, type of affective-sexual education, negative and positive elements, etc.), developed by the Junta de Andalucía's Forma Joven program in Secondary Education.

Our aim is to know and understand in depth, as well as change the reality of the studied case (As long as the people involved agree), by offering a view about the possible problems in connection with gender discrimination that stimulates the critical view and self-criticism of those participants and readers of the report, not forgetting the aspects that give advantage to gender equality education allowing to reinforce these actions and allowing to learn to those who believe that it may improve their personal teaching practice.

For this purpose, we use a qualitative methodology, specifically a multi-case one, in different education centers in Almería province (although we will only present the fieldwork information and first conclusions of one of them) which use observation, documentary analysis and interview as data gathering methods.

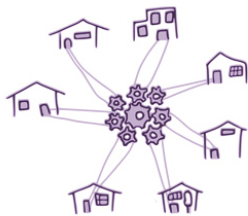
Therefore, the most interesting data about its design, fieldwork development and first outcomes will be presented, not forgetting the theoretical framework in which our research work is based.

Palabras clave en inglés: *Multiple Case Study, Qualitative Methodology Research, Multi-case, Gender Equality Education, Gender Equality, Affective Education, Sexual Education, Emotional Education, affective-sexual education, Forma Joven, Interview, Observation, Documentary Analysis, Gender Roles, Sexism, Chauvinism, Micro-chauvinism, Heteronormativity, Androcentrism, Patriarchy.*

Introducción

Las razones que han determinado mi elección de trabajo ha sido la importancia que ha de concederse a la coeducación y la necesidad de que se trabaje desde las instituciones y ámbitos sociales y educativos con el objetivo de erradicar un problema social real y latente en nuestros días que es sufrido, de forma consciente e inconsciente, por un sector muy amplio de la sociedad de forma directa y su totalidad de forma indirecta. Además, considero importante que los trabajos e investigaciones tengan el objetivo de denunciar los problemas sociales y educar para la concienciación y erradicación de éstos, proporcionando una visión real, profunda y argumentada de estos temas muchas veces olvidados, excluidos, enmascarados o invisibilizados para su perpetuación, teniendo en cuenta y dando voz a las personas implicadas.

Otra razón que me ha llevado a realizar este estudio es mi opinión acerca de que la educación afectiva-sexual debe ser trabajada desde la educación formal y apoyarse en todo momento en los valores



coeducativos con el fin de proporcionar una educación afectiva-sexual que desarrolle el respeto y la igualdad para una vida afectiva y sexual plena, saludable, feliz, segura y enriquecedora, por lo que considero importante conocer fielmente y de forma holística y profunda si se cumplen estos valores en los programas y actividades desarrolladas en los centros educativos.

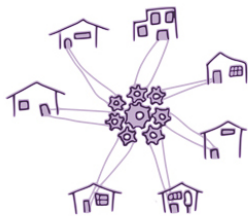
Marco teórico y objeto de estudio

Hoy en día, aunque no podemos negar que se ha recorrido parte del camino necesario para llegar a la igualdad de sexo, no contamos con una igualdad real entre sexos, existiendo aún una gran cantidad de problemas machistas y unos roles y actitudes asociados a ambos géneros, masculino y femenino, que crean en cada persona una identidad de género que conlleva consecuencias nefastas para una vida plena y satisfactoria.

Dentro de la escuela, desde una visión superficial alejada de la profundización analítica y reflexiva del problema de la igualdad de sexos, podríamos afirmar que la igualdad se ha conseguido y está presente en los centros educativos, puesto que niños y niñas pueden acceder a la educación e incluso comparten los mismos espacios y el mismo currículo formal. Pero, partiendo del análisis de autoras como Bartolomé (1976) y mis experiencias educativas, es la propia escuela una de las principales instituciones que reproducen y refuerzan esas diferencias de género mediante: la asignación o habilitación de espacios de forma desigual y muchos casos injusta a uno u otro género (Santos Guerra, 1993), las expectativas de género, lenguaje utilizado, recursos y materiales didácticos utilizados, contenidos de la enseñanza... y, en definitiva, la totalidad de la educación que se lleva a cabo de forma intencionada, oculta -currículo oculto- o excluyente ante determinados contenidos que no interesan ser trabajados de forma oficial por el currículo y así son desechados o relevados a un segundo plano, eliminando toda su importancia y/o conocimiento con el objetivo de preservar el sistema hetero-patriarcal -currículo ausente (Torres, 1993)- (Teresa García, 2001 y Fernández Enguita, 1988).

Como indica Roca i Girona (en Guasch, 2003) a las mujeres se le asocia la necesidad de que el sexo y la afectividad vayan acompañados del amor romántico, irracional, coactivo y ciego, basado en el control, dominación y la sumisión, por lo que moralmente, desde este punto de vista tradicional y patriarcal, ninguno de ellos ha de ser disfrutado de forma independiente a dicho tipo de amor, debiendo incluso en muchos casos reservar la primera experiencia sexual hasta el momento del matrimonio (Botia, 2007) -en el que el impulso sexual del hombre equivale a un derecho que debe ser satisfecho por la mujer-.

Como indica Barragán (2006) y Sanchís y Senabre (en Botia, 2007), los hombres encarnan la impulsividad y la actividad sexual desenfrenada, irreprimita, incontrolable e irreflexiva, debiendo rechazar las actitudes amorosas y sensibles, mientras que al género femenino una actitud de pasividad en las relaciones afectivas-sexuales y de gran dependencia a la pareja, frente a la actitud activa e independiente de los hombres, debiendo rechazar el sexo como elemento de disfrute.



La educación afectiva-sexual podría ser una de las herramientas que ayudarían en la lucha para solventar el problema de las diferencias y desigualdades de género, pero en la gran mayoría de ocasiones encontramos una educación afectiva-sexual marcada por lo que se denomina “enfoque biologicista”, es decir, limitando la educación afectiva-sexual a los aparatos reproductores y aspectos biológicos, psicológicos y patológicos de hombres y mujeres (centrada en los aspectos más negativos de la sexualidad), olvidando los aspectos coeducativos.

Por todo ello, la investigación que actualmente realizo tiene por objeto de estudio el programa Forma Joven, el cual, está dedicado a generar y fomentar los hábitos de vida saludables en la juventud andaluza desde el año 2001.

Este programa es desarrollado por la Junta de Andalucía en la educación secundaria de los distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma y otros puntos de atención a la ciudadanía -centros juveniles, ayuntamientos, universidades...-.

Trabaja cuatro áreas principales, siendo el “Área de Sexualidad y Relaciones Afectivas la que centra mi atención para ser estudiada. En ella se trabajan las relaciones satisfactorias que se basen en la seguridad y una salud positiva, igualdad de sexos, eliminación de comportamientos sexistas y prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados.

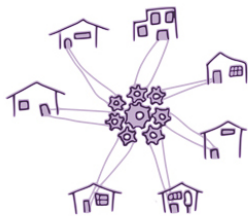
Metodología

Los objetivos pretendidos con esta investigación son:

- Comprender en profundidad y comprender la realidad concreta en el desarrollo de la educación afectiva-sexual llevada a cabo por el Forma Joven en el I.E.S. El Camino y el IES El Valle.
- Conocer las prácticas y actitudes coeducativas dentro de la educación afectiva-sexual desarrollada por el programa Forma Joven en el IES El Camino y el IES El Valle, así como, de forma intrínseca y simultánea, la posible existencia de diferencias de género dentro de ésta.
- Aportar un marco de referencia para la mejora hacia la igualdad real en la educación afectiva-sexual de las prácticas educativas, con el fin de que las personas implicadas en ellas puedan transformar su intervención si lo consideran conveniente

En función de estos objetivos, características y fines de la investigación, utilizaremos una metodología de naturaleza cualitativa, la cual, apoyándome en investigadoras/es como Simons (2011), Stake (1998, 2006), Taylor y Bodgan (1992), etc., nos posibilitará construir aquellos conceptos, conocimientos y comprensiones que nos permitan conocer y entender el conjunto de casos que estudiamos de forma profunda y holística.

Su cometido es conocer y entender aquello que es estudiado mediante la interacción con el medio, dentro del contexto, y las personas que lo conforman -dándoles la oportunidad de expresar sus sentimientos, construcciones y visión, para obtener un conocimiento profundo que albergue la diversidad de opiniones y visiones sobre ello-.



También, tal y como recomiendan investigadores/as como Stake (1998), en la metodología cualitativa se deben concretar unas preguntas para ser respondidas en la investigación con el fin de alcanzar los objetivos establecidos:

- ¿Cómo trabaja el programa Forma Joven los aspectos coeducativos dentro de la educación afectiva-sexual?
- ¿Existen diferencias, desigualdades o discriminaciones por motivos de género, identidad sexual o sexo -en el caso de las personas intersexuales- o identidades sexuales en la educación afectiva-sexual llevada a cabo por Forma Joven en los dos IES?
- ¿Se reproducen en el programa los roles socialmente asignados a cada género y a cada identidad sexual o se trabaja para abolir dichos roles en relación al ámbito afectivo y sexual?
- ¿Se trabajan todos los niveles que interfieren en la totalidad de nuestra vida afectiva-sexual o exclusivamente aspectos centrados en la biología, reproducción y patologías asociadas a la ella?
- ¿El programa Forma Joven potencia la coeducación afectiva-sexual?

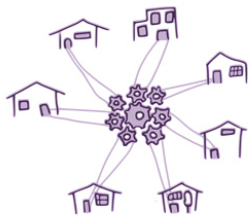
La metodología escogida ha sido un estudio de caso múltiple, o multicaso, el cual, según Stake (2006), es el estudio en profundidad y detalle de un conjunto de casos para comprenderlos, tanto individualmente en su especificidad, como a nivel colectivo.

Dentro del campo, las técnicas de recogida de información que he seleccionado han sido:

- Revisión de documentos: Guía del Programa, recursos utilizados para el desarrollo del Programa y diario del investigador (el cual he ido elaborando diariamente sobre mi trabajo de campo)-.
- Observación: A través de una observación no intervencionista y apoyado por la toma de notas y la grabación en audio, he descrito el contexto, las personas implicadas y sus acciones, sucesos y datos relevantes, y diferentes aspectos sobre coeducación, igualdad de sexo y educación afectiva-sexual percibidos a lo largo de todo el trabajo de campo en los distintos lugares y contextos.
- Entrevista en profundidad: Con el fin de conocer nuestros casos a través de las personas que están inmersas en él –sus pensamientos, perspectivas, conocimientos, posibles problemas y las realidades múltiples existentes de cada persona y el conjunto de éstas- y poder analizar la diversidad de visiones, opiniones y conocimientos, he realizado entrevistas semi-estructuradas de forma grupal en el alumnado y de forma individual en el resto de personas participantes.

He utilizado la toma de notas y grabación en audio -siempre que me sea posible-.

Teniendo en cuenta los consejos de Simons (2011) y Taylor y Bodgan (1992), el análisis lo he realizado al mismo tiempo que la información era recogida, buscando ideas, temas emergentes, intuiciones y primeras interpretaciones y siguiendo la pista de éstos para elaborar conceptos y proposiciones -pequeñas explicaciones que proporcionen un sentido a una serie de datos- a partir de los puntos en común y relaciones halladas entre los temas, ideas y primeras interpretaciones.



Una vez hemos terminado la recogida de información en el campo, he llevado a cabo una fase de análisis intensivo llamada codificación, en la cual, las primeras ideas o intuiciones se matizan, expanden, son descartadas o se desarrollan por completo (Taylor y Bodgan, 1992). A nivel práctico, la codificación se trata de agrupar los temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones en categorías.

Una vez han sido los datos codificados y organizados, he procedido a la interpretación, última fase del análisis, para conceder significados y comprensiones a las categorías y al caso a nivel general, desde los datos recogidos, y percibidos, y las relaciones e interacciones existentes.

Para asegurar la validez de la investigación, además de permitirme profundizar aún más en el conocimiento y las relaciones existentes, he recurrido a dos tipos de triangulación: Triangulación metodológica (mediante un análisis contrastado de la información obtenida en las tres técnicas de recogida de datos, para conocer la información que coincide y la que no, así como las diferencias existentes y los aportes a la veracidad existentes) y Triangulación de datos (analizando las concordancias, discrepancias y aportes a la veracidad existentes de la información obtenida bajo las distintas fuentes de datos).

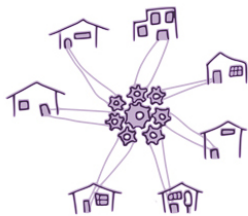
El caso de la investigación es “La educación afectiva-sexual del programa Forma Joven en varios centros de secundaria de la provincia de Almería” mientras que el tema “La enseñanza de la coeducación y la educación afectiva-sexual dentro del programa Forma Joven”.

Resultados.

El programa Forma Joven en el IES El Camino se lleva a cabo a través de una agente externo sanitaria que asiste al instituto dos horas a la semana para desarrollar una charla (la cual ocupa una de las dos horas semanales) y una asesoría individual (la otra hora semanal restante) donde el alumnado puede tratar con ella sus dudas, inquietudes e intereses sobre cualquiera de las temáticas del Programa (aunque me expresa que la educación afectiva-sexual es la temática más trabajada de todas). Así, el trabajo del Forma Joven que le corresponde a cada curso es de una sesión de una hora por curso escolar, algo que el alumnado (excepto una alumna) y profesorado participante en esta investigación expresan como inquietud, puesto que consideran que el tiempo dedicado a cada curso es demasiado reducido e insuficiente.

A nivel general, la visión sobre el Programa de las personas participantes del IES El Camino (alumnado, profesorado, coordinador y agente externo sanitario) es positiva, adjetivando a éste como útil e interesante.

Las temáticas del Programa trabajadas en este centro se organizan de la siguiente forma: en 1º de la ESO se trabajan los hábitos de vida saludable a nivel general (alcohol, tabaco, alimentación...) mientras que en 2º, 3º y 4º de la ESO se trabaja la educación afectiva-sexual. A su vez, el tipo de educación afectiva-sexual también se organiza en función del curso: en 2º se trabajan los falsos mitos y creencias, en 3º anticoncepción y en 4º las distintas ITS, sus síntomas y prevención.



La organización de los contenidos, según el agente externo y el coordinador, atiende a las dudas, inquietudes e intereses que transmite el alumnado aunque, según indica el alumnado y el profesor tutor, en este centro no se ha realizado dicho cuestionario ni se ha llevado a cabo ninguna votación para el Programa. Solamente una persona del profesorado tutor entrevistado indica que lleva a cabo un cuestionario por cuenta propia (el cual no tiene nada que ver al programa Forma Joven) y se lo facilita al coordinador pero no sabe si lo utiliza para organizar el Programa o no, por lo que podemos decir que los contenidos son predeterminados de forma paralela al alumnado, seguramente por adecuación a la edad del alumnado (como también me expresa el coordinador).

De forma complementaria, el papel del alumnado es meramente pasivo a través de la asistencia a los talleres y asesorías individuales aunque a éstas asiste solamente el alumnado que lo desee, no su totalidad, siendo la cifra de alumnado entrevistado que afirma haber asistido muy reducida. Junto a ello, el alumnado me expresa que no se les ha explicado nada del Programa y solamente se les informa del día que van a tener la charla a través de su profesorado tutor, por lo que su relación con el Forma Joven se limita a la asistencia a la charla únicamente.

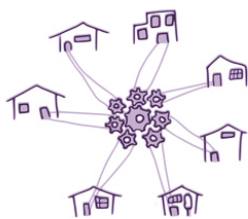
El profesorado tutor del centro tampoco se integra en la organización y desarrollo del Forma Joven, siendo su papel únicamente el de enlace informativo entre el coordinador (quien lleva a cabo la organización, planificación y coordinación del Programa en el centro) y el alumnado en caso de ser profesorado tutor.

Su asistencia a las charlas del Programa está determinada por azar, es decir, si coincide que tienen hora con un curso al que le toca asistir a la charla asistirán como profesorado responsable de ese alumnado que son, aunque en ocasiones he podido percibir como en este caso tampoco han asistido. Por ello, en la mayoría de ocasiones no cuentan con esa asistencia a las charlas y, al no estar al corriente de lo trabajado en el taller por esa falta de asistencia, no pueden profundizar ni continuar trabajando de forma paralela los contenidos desarrollados por el Programa. Esta es una de las preocupaciones principales del profesorado entrevistado. Además, también expresan que no se les proporcionan actividades para complementar y continuar el trabajo del Programa.

Aún así, parte de este profesorado entrevistado expresa que ni pueden, por falta de formación, ni quieren, porque puede conllevarles repercusiones negativas, tratar aspectos sobre afectividad o sexualidad.

Según el análisis de recursos, la observación y las/os participantes, el Programa llevado a cabo en el IES El Camino sí trabaja la coeducación, mediante el trabajo sobre: micromachismos, respeto por la variedad de orientaciones sexuales, desigualdades machistas de la sociedad patriarcal, identidades sexuales, orientaciones sexuales, roles de género, etc.

A pesar de que se trabaje en gran medida la coeducación, hay aspectos desarrollados por el Programa en este centro que la limitan (puede ser debido a la existencia de un Programa de coeducación en este mismo centro que provoque que las personas encargadas de llevar a cabo el Forma Joven reduzcan aspectos sobre la igualdad de sexo) o son antagónicos a los valores coeducativos:



- A pesar de que se trabaje la homosexualidad, no se integra en los ejemplos o casos que se exponen en el Programa, todos son relaciones heterosexuales.
- Se determina como factores de crecimiento de las ITS los cambios de pareja frecuentes (recomendando incluso mantener una pareja estable a ser posible durante toda la vida, tal y como el modelo social patriarcal determina), el inicio temprano de las relaciones sexuales y la diversidad en las prácticas sexuales (entre las que incluye la bisexualidad).

La promiscuidad no mantiene una relación directa con la contracción de ITS y su naturaleza en sí no implica un mayor riesgo de contraerlas, pues se puede ser una persona promiscua y tomar las medidas de control y prevención necesarias.

En cuanto a la edad de inicio de las relaciones sexuales tampoco es un factor importante en la adquisición de ITS, es más, en muchas ocasiones este rechazo al inicio de las relaciones sexuales y, con ello, todo lo sexual puede provocar una educación insuficiente y tardía, lo que sí es en sí un factor de riesgo.

Por último, determinar la bisexualidad como un factor de crecimiento de las ITS es homófobo, puesto que la orientación de una persona no influye su promiscuidad o utilización de métodos preventivos (tal y como expresa una de las personas encargadas del Programa en el centro).

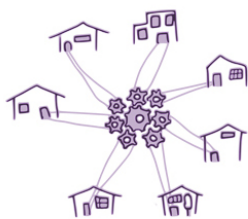
La agente sanitario expresa que esta información pertenece al libro "mi chico no quiere ponerse el condón" (título que implica heterocentrismo en sí mismo) proporcionado por la Delegación de Salud en relación al programa Forma Joven.

Resulta llamativo que al principio y final de la presentación se hace llamamiento a que ni la promiscuidad, ni la orientación o identidad sexual, ni las prácticas sexuales de una persona son motivo de contracción de ITS, algo que se contradice con lo que acabo de exponer.

- Uso del masculino genérico en el lenguaje utilizado por la agente sanitario.
- Uso de expresiones y palabras que limitan las relaciones sexuales a dos personas solamente, dejando al margen a muchas prácticas y relaciones afectivas y sexuales de más de dos miembros.
- Se determina una edad diferente entre el género masculino y el femenino en la vacunación del VPH en función (según lo expresado por la agente sanitaria) de la edad estudiada de inicio de relaciones sexuales en un género y otro tal y como lo pone en los recursos de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Sanidad, siendo la edad del alumnado femenino más tardía que la del masculino.

Determinar la edad de inicio de las relaciones, y con ello el intervalo de edad de vacunación, a la simple regla de pertenecer a un género u otro tiene un matiz sexista que no comprende la diversidad de vivencias y características personales que influyen en este aspecto.

- Se trabaja la intersexualidad de forma muy pobre desde un punto de vista biológico (no social, crítico o afectivo-sexual) sin integrarla en la práctica de los contenidos ni casos expuestos, trabajándose solamente cuando se trata el concepto "sexo".



- Se determina que el factor genético contribuye a la transexualidad o el travestismo.
- Se centra en el binomio mujer-hombre como únicas formas de identidad sexual, dejando al margen las identidades trans.
- Al tratar la transexualidad se transmite que las mujeres pasan a ser "hombres transex." y los hombres "mujeres transex.", adjuntándole la etiqueta "transex." en lugar de "hombres" o mujeres" simplemente. Además, también se puede ser transexual sin estar categorizado en el binomio hombre-mujer.

Conclusiones.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación no tratan de evaluar el trabajo llevado a cabo por las personas implicadas en ella, sino ofrecer un reflejo para que dichas personas o cualquier otra que desee llevar a cabo una experiencia de aprendizaje afectivo-sexual lo desarrollen de la forma más inclusiva y abierta con toda la diversidad que engloba el ámbito afectivo-sexual.

Los aspectos coeducativos limitados y antagónicos a esta podrían verse minimizados o solventados a través de las mediadoras y mediadores del Programa en el caso en que los hubiera en el centro.

Este alumnado mediador es elegido, generalmente por el coordinador, entre el alumnado del centro y sus tareas son las de participar en la coordinación del Programa, representar al alumnado, profundizar contenidos trabajados por el/la agente sanitario externo, desarrollar contenidos que la/el agente sanitario externo no ha podido trabajar, comunicar los intereses y dudas del alumnado a las personas implicadas en el Programa para que se les tenga en cuenta o solventar las dudas que el alumnado tiene sobre temáticas del Programa a través de una relación entre iguales (lo que implica mayor confianza y seguridad para tratar este tipo de temas). Además de estas funciones que podrían paliar estas limitaciones coeducativas, sin la figura del alumnado mediador perdemos la oportunidad de llevar a cabo actividades realmente interesantes y efectivas basadas en experiencias reales de mediadores/as de otros centros que exponen en las Jornadas de Formación que se llevan a cabo varias veces cada curso escolar.

Por otro lado, valorar la diversidad afectiva y sexual existente como es, en este caso, la diversidad en identidades sexuales (más allá de limitar la identidad sexual a ser hombre o mujer), en orientaciones sexuales (integrando en los aspectos prácticos del Programa las formas de relaciones no-heterosexuales), en sexo (integrando a las personas intersexuales en la totalidad de ámbitos que componen su vida, más allá del genético), en relaciones afectivas y sexuales (más allá de la pareja tradicional compuesta por dos miembros), etc. supondría llevar a cabo una educación afectiva-sexual inclusiva con todas las formas de vivir, entender y disfrutar la afectividad y la sexualidad, haciendo que todo el alumnado se sienta integrado, cómodo y, en mayor medida, participante y desarrollando una educación para la igualdad abierta, respetuosa y comprensiva al integrar y trabajar de forma natural y con la misma importancia las formas de afectividad y sexualidad más discriminadas.



Bibliografía

- BARRAGÁN MEDERO, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*, 6 (1), 31–53.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1976). *La Coeducación*. Madrid: Narcea.
- BOTIA, F. (2007). *Sexualidades, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela*. Barcelona: Graó.
- DEBÓN, F. (2008). La agentividad erótico-sexual de las mujeres, una asignatura pendiente en el proceso de igualdad. Extraído el 25/05/2014 de <http://www.redfeminista.org/nueva/uploads/art%C3%ADculo%20LA%20AGENTIVIDAD%20ER%C3%93TICO.pdf>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). Iguales, pero no tanto: el currículum escolar y la discriminación de la mujer. Extraído el 10/2/2013, de <http://lms.ual.es/webct/urw/tp0.lc5122011/cobaltMainFrame.dowebct>
- GARCÍA GÓMEZ, T. (2001). Bailando con pasos muy marcados. *Jeribeque*, 1, 159–178.
- GUASCH, O. y VIÑUALES, O. (2003). *Sexualidades: diversidad y control social*. Barcelona: Bellaterra.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Espacios Escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 217(3).
- SIMONS, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press, cop.
- TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 60-67.



Inclusión digital y empoderamiento femenino a partir de la Educación Superior a Distancia (EaD): revelaciones en la narrativa autobiográfica¹

Digital inclusion and empowerment of higher education female students through distance learning: disclosures from an autobiographical narrative

Barbosa, Rita Cristiana*. *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*; Carvalho, Pessoa, Maria Eulina. *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*; Montané, Lópes, Alejandra. *Universidad de Barcelona, Espanha*

* Datos de contacto: +34 674479155 - 934540002 | rcrisbarbosa@yahoo.com.br

Resumen

A partir de una investigación cualitativa llevada a cabo con mujeres estudiantes del pregrado de la Universidad Federal de Paraíba - UFPB Virtual, este trabajo argumenta cómo la educación superior en la modalidad a distancia (EaD) puede contribuir al desarrollo personal y profesional de las mujeres que viven en el campo o en pequeñas ciudades en el Nordeste de Brasil a través de la inclusión educativa y digital. Además de la adquisición de conocimientos formales, las mujeres adquieren más autoconfianza con la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pela necesidad de uso constante exigida pela modalidad, facilitando así la recreación de su identidad y potenciando su empoderamiento. En la presente comunicación se presenta el análisis del relato autobiográfico de una estudiante del grado de Letras llegando a la conclusión de que EaD puede ser un canal para la reducción de la brecha digital de género, contribuyendo al empoderamiento de las mujeres.

Palabras clave: Mujeres. Educación Superior. Inclusión digital.

Resumen en inglés

Based on qualitative research conducted with female undergraduate students of Universidade Federal da Paraíba - UFPB Virtual, this paper argues that higher education via distance learning contributes towards personal and professional development of women living in rural areas or small towns in northeastern Brazil, through educational and digital inclusion. Besides the acquisition of formal knowledge, they become selfconfident by mastering ICT, due to constant use, which in turn enables empowerment and identity recreation, as evidenced in the analysis of the autobiographical

¹ Este texto tiene origen en contextos convergentes de investigación y producción académica: investigación de doctorado, realizada por la primera autora y orientada por las demás, junto al Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, de la Universidad Federal de Paraíba – UFPB, Brasil, con período de prueba doctoral en la Universidad de Barcelona, España; investigación desarrollada por el Programa Hispano-Brasileiro de Cooperación entre el Núcleo Interdisciplinar de investigación y Acción sobre Mujer y Relaciones de Sexo y Género – NIPAM, de la Universidad Federal de Paraíba, y la Universidad de Barcelona, a través del Proyecto CAPES/DGU n° 040/2012 titulado: Género y Educación Superior: políticas, narrativas y currículo, coordinado por la segunda y tercera autoras.



narrative of a student enrolled in the Language Program. Distance learning may be a channel for diminishing the gender digital gap, thus contributing for female empowerment, as stated in the conclusion.

Palabras clave en inglés: Empowerment. Women. Higher Education. Digital Inclusion.

Introducción

Este texto argumenta que la Educación Superior (ES) en la modalidad a distancia (EaD) puede contribuir para el desenvolvimiento personal y profesional de mujeres residentes en el campo o en pequeñas ciudades del Nordeste de Brasil, por medio de la inclusión educacional y digital. La base empírica del argumento proviene de una investigación cualitativa, desarrollada como tesis doctoral, de narrativas autobiográficas de mujeres estudiantes de los cursos de Licenciatura de la Universidad Federal de Paraíba - UFPB Virtual, informada por la perspectiva de género

Las experiencias de Educación a Distancia (EaD) desarrolladas en Brasil tienen como objetivo principal formar profesores/as que actúan en el magisterio sin la formación superior y también alcanzar la gran demanda del interior que no tiene acceso a la educación superior, situación agravada en lugares distantes de los grandes centros y en los Estados más pobres del país. Conforme la política nacional, el foco de la acción de la UFPB Virtual, situada en el Estado de Paraíba, región Nordeste del país, es la “formación (graduación) de profesores inexpertos actuantes en las escuelas públicas y el atendimiento de la enorme masa de jóvenes y adultos que residen en el interior del Estado y que no tienen acceso a la educación superior pública” y gratuita (UFPB Virtual, 2010).

Con efecto, existe una serie de ventajas para esa modalidad, principalmente cuanto al empleo de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), una vez que por medio de su uso constante y necesario para la educación on-line, posibilita la inclusión digital a través de la adquisición de habilidades y destrezas con las TIC. Otras ventajas se relacionan con la flexibilidad de tiempo y lugar para estudiar, la capilaridad en el acceso al aprendizaje, la ampliación del potencial cognitivo, y el desenvolvimiento de competencias como autonomía y autodidactismo (MUNDIM, 2006; PALLOFF & PRATT, 2004).

A seguir, presentamos el objeto de estudio, marco teórico, campo empírico, sujetos y metodología de la investigación; ilustramos algunos resultados a través de la narrativa autobiográfica de una alumna de la UFPB Virtual; en la conclusión, retomamos el argumento a cerca de la inclusión educacional y digital propiciada por la EaD, en una perspectiva de género.

Marco teórico y objeto de estudio

Estudios de género, Educación Superior a Distancia y brecha digital

El concepto de género envuelve aspectos sociales, culturales e individuales y una pluralidad de significados. Entendido como una construcción histórica y social, se refiere a la organización social y a la socialización y educación de mujeres y hombres – a los procesos de “fabricación” de los sujetos (LOURO, 1997), tornándose un concepto útil para la comprensión de muchos aspectos del



comportamiento individual y de las relaciones sociales. Con efecto, las problematizaciones propiciadas por los estudios de género han sido necesarias para la superación de preconceitos y estereotipos, por ejemplo, cuanto al uso y dominio de los artefactos tecnológicos en diferentes contextos.

Género, en los términos de Pierre Bourdieu (1999), es un principio de visión y división social y un habitus, una estructura psicossomática. El concepto de habitus denota “un sistema de disposiciones durables y superables que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y torna posible cumplir tareas infinitamente diferenciadas, gracias a la transferencia analógica de esquemas” (BOURDIEU 1972/1977: 261 apud WACQUANT, 2007, p. 7). Se relaciona, por lo tanto, a la capacidad de una determinada estructura social ser incorporada por los agentes por medio de disposiciones para sentir, pensar y actuar.

Como principio de visión y de división social, las relaciones dicotómicas de género atribuyen a los hombres el monopolio de la creación y utilización de las máquinas y objetos electrónicos, más allá de las posiciones de autoridad (BOURDIEU, 1999). Por otro lado, la literatura feminista ha denunciado el androcentrismo presente en el sistema escolar y en el sistema de ciencia y tecnología (CARVALHO, 2010b). El ingreso masivo de las mujeres en la educación, inclusive superior, aún no superó su segregación en áreas del conocimiento, cursos y carreras ligados al cuidado, de forma que las ciencias exactas, ingenierías y tecnologías permanecen reductos masculinos (CARVALHO, 2010a).

Uso y dominio de artefactos tecnológicos son fundamentales en EaD. En el artículo 1º del Decreto 5.622/2005, por ejemplo, “se caracteriza la educación a distancia como modalidad educacional en la cual la mediación didáctico-pedagógica en los procesos enseñanza-aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos” (BRASIL, 2005). De esos dos aspectos – diversos lugares y tiempos, y mediación tecnológica – resultan otros igualmente importantes: las capacidades de manejar softwares y herramientas, de desenvolver interacciones virtuales y de aprender con autonomía, ingresando fuentes de informaciones y personas on-line, que configuran un modo de aprendizaje distinto de la tradicional clase presencial.

La EaD convive con la llamada brecha digital, que puede ser definida como el acceso desigual a la información y que, segundo Pérez Rul & Domínguez (2012), puede causar una brecha cognitiva, esto es, la exclusión de la educación. Para esos autores las brechas digitales son de tres tipos:

“I) la de exclusión al uso de equipos digitales, ya que no se tienen los recursos socioeconómicos para adquirir uno, o no se consigue tener acceso a ellos; II) la de carencia de habilidades digitales o e-habilidades, que en sí se resume a que aun con el equipo no se sabe usar debidamente con todas sus aplicaciones como programas, o se tiene un conocimiento muy básico de ellos; III) la de conectividad, que se relaciona con la velocidad y el tamaño de la información que se pueden bajar y



subir por internet, ya que si es muy lento, desmotiva su uso, generando la duda en la capacidad de la plataforma, no es posible explotar los recursos virtuales, si se tienen problemas o limitaciones de conectividad (PÉREZ RUL & DOMÍNGUEZ, 2012, p. 332)”.

Para Castaño et al (2009, p. 7), sin embargo, hay una brecha digital de género, teniendo en vista que las mujeres se encuentran en una posición de desventaja con relación a los hombres cuando se trata de inclusión digital. La concepción de brecha digital aquí es ampliada para factores:

“De la estructura de oportunidades (disponibilidad y universalidad de la educación tecnológica, la inversión en ciencia y tecnología, los costos de los servicios y la regulación de las telecomunicaciones...); b) de actitudes culturales relativas al uso de las computadoras y de la información que circula en la red; c) de la importancia del conocimiento del idioma inglés; d) de los recursos económicos y educativos de las personas para el manejo de la informática”.

Las condiciones desiguales que llevan a brecha digital no son a penas de sexo/género, pero también de edad, nacionalidad, clase social, etnia, nivel formativo, calificación profesional y posición social.

Cabe registrar que, según la Asociación Brasileña de Educación a Distancia (ABED), en Brasil, la mayoría del alumnado de EaD es compuesta de mujeres que trabajan y tienen más de 30 años (57% de los cursos autorizados), y que la mayoría de los cursos ofrecidos en esta modalidad es de Licenciatura (50%) campo tradicionalmente femenino (CensoEADBR, 2012). En ese contexto, entonces, se colocan a las mujeres, nuevas oportunidades y desafíos.

Campo empírico y sujetos

LA UFPB Virtual ofrece 8 cursos de Formación de Profesores/as a distancia: Letras/Lengua Portuguesa, Letras/Lengua Brasileira de Señales (Libras), Pedagogía, Ciencias Biológicas, Ciencias Agrarias, Ciencias Naturales, Matemática y Computación. Actualmente atiende un total de 6.769 estudiantes, siendo 4.230 (62,49%) mujeres y 2.539 (37,51%) hombres (NTI, 2014).

Los sujetos de esta investigación son mujeres del interior (viven en pequeñas ciudades del interior o en la zona rural del Estado de Paraíba), de extracto socioeconómico bajo, excluidas de la educación superior y/o de la cultura digital, muchas actuando como profesoras inexpertas. Ellas son mayoría en los cursos de la UFPB Virtual porque son preparatorios para el magisterio, ocupación feminizada (CARVALHO, 2010a), lo que se torna importante investigar en una perspectiva de género.

Metodología

Narrativas autobiográficas

El método narrativo ha sido considerado con enfoque científico en los últimos años (NOVOA, 1992), de modo que las memorias, recuerdos, relatos de vida, biografías, historias de vida, narrativas memoriales y los ensayos autobiográficos se tornaron importantes y pasarán a configurarse como corpus/objetos de investigación. La narrativa es una forma por la cual los seres humanos experimentan el mundo y nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo académico (y también personal y profesional) a partir de la voz de los implicados.



En este trabajo, reflejamos, principalmente, sobre las experiencias de desenvolvimiento y empoderamiento personal a partir de la ES en la modalidad EaD en narrativa de una alumna del curso de Letras, destacada del conjunto de 10 narrativas autobiográficas de la investigación en curso. La obtención de su narrativa se dio en dos momentos distintos: en conversaciones virtuales en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) Moodle, en cuanto la investigadora actuaba como tutora a distancia del curso de Letras; posteriormente en conversación por e-mail y más recientemente por el facebook, en el período de 2010 a 2014.

Resultados

E.Z.A. es alumna del curso de Letras, tiene 45 años y vive en Belém, una pequeña ciudad del Agreste Paraibano, con población de 17.093 habitantes (IBGE, 2010), ubicada a 123 kilómetros de la capital: João Pessoa. En el 2010, su Índice de Desenvolvimiento Humano (IDH) era de 0,592 (posición en Brasil 4331) y el de educación 0,492 (<http://g1.globo.com/brasil/idhm-2013/platb/>).

Es casada, tiene tres hijos y trabaja como servidora pública en el cargo de técnica de enfermería en la municipalidad de Sertãozinho (19,3 km de Belém). Es sindicalista y afiliada al Partido Social Democrático (PSD). Cursa Letras en el polo de Duas Estradas (26,2 km de Belém).

Una infancia y adolescencia sufridas y sin muchas oportunidades

E.Z.A. nació en el Estado de Rio de Janeiro el 25 de diciembre de 1968. Abandonada después que nació por la madre y padre biológicos, fue criada por una tía paterna y su marido, ambos analfabetos. Tuvo una infancia y adolescencia sufridas, debido a repercusiones de las historias de su padre y madre biológicos y fue abusada sexualmente por un pariente. Cuenta una experiencia feliz: “me enamoré por los libros. Amaba el aroma de mis cuadernos nuevos y de las cartillas. Amaba descubrir palabras. Comencé a escribir a los cinco años y fue la mejor cosa que me sucedió...”.

A los 14 años fue para el interior de Paraíba para “cuidar de una tía que había perdido el único hijo y que se encontraba en un cuadro de depresión extrema”. La tía tenía una pila de Diarios Oficiales en la sala, periódicos que ella traía de la Alcaldía de Belém, donde trabajaba:

“Creo que yo fui la adolescente que más leyó decisiones del gobierno de Estado, porque ella no dejaba tirar los periódicos fuera [...] No tenía TV en la casa de ella, fue por eso que la lectura se tornó mi pasatiempo. Cuando ella mejoró dejó que yo tirase los periódicos fuera. Paso a leer la Biblia, a recitar los cordeles [...] La convivencia que tuve con mi tía fue rica en todos los sentidos, principalmente en lo referente a hacerme gustar de leer y escribir aún más. Ella recitaba versos de cordel sin hacer lectura alguna. Sabía varias historias de memoria [...] Otra cosa linda que ella sabía era recitar algunos Salmos del Rey David. Fue con ella que yo aprendí mucho sobre sensibilidad, versos, rimas y Biblia [...] Yo lucré con la nueva cultura donde fui inserida, pasé a entender de remedios caseros, expresiones locales, dialecto familiar [...] Lucré bastante aquí en Paraíba, pero pasé largos años sin ir a la escuela, porque cuando fui escogida para leer un texto el grupo se burló



mucho de mi acentuación. [...] Esto me entristeció, yo tenía cierta timidez, escogí esconderme [...] Un día yo descubrí que quería libertad. Estaba llena de esa gente que me juzgaba porque yo usaba shorts cortos y jugaba billar con mis primos [...] Resolví que huiría con el circo [...] El hombre del circo aceptó, pero una "amiga" me delató y mi tía dio aquel show de dueña de la menor para encima del hombre, y yo tuve que bajar del camión".

El regreso a los estudios

Para E.Z.A., así como para muchas alumnas adultas, la EaD ofrece la oportunidad de continuidad de los estudios después de muchos años de dedicación a la familia y al trabajo.

"Pasé muchos años sin estudiar. Fui a cuidar de mi marido e hijos. A los 35 años resolví hacer el Enseño Medio, en Belém y cursé 1º, 2º y 3º años en la modalidad EJA. Es mi primer curso universitario. Escogí la modalidad a distancia por creer que es más fácil conciliar los horarios del trabajo con el de los estudios. Yo escogí el curso de Letras porque [...] tenía mucho que ofrecerme para mejorar mi escritura. Soy alumna del polo de Duas Estradas- PB [...] En mi ciudad no hay un polo y no hay universidad. Yo doy gracias a Dios por el polo de Duas Estradas estar de pie y recibiendo personas que quieren la enseñanza superior".

Empoderamiento y redefinición de la identidad personal en el contexto de la EaD mediada por TIC

Para Donoso & Garcia-Ferrando (2014, p. 271), el empoderamiento es autogenerado y multidimensional: "es un proceso más que una condición final; sus elementos claves son la capacidad de elección y de definir metas propias; [...] funciona en diferentes escalas: personal, interpersonal, colectiva, local, global y su medición exige herramientas sensibles a las percepciones y a su significado en diferentes contextos culturales". Así, empoderamiento significa aumento del "poder para", 'poder con' y 'poder desde dentro'" y, consecuentemente, de la autonomía personal y colectiva de individuos y grupos sociales: "'poder para' estimular las actividades de otras personas, 'poder con', contribuir a la solución conjunta de problemas y 'poder desde dentro', el poder interno que permite desarrollar la autoestima y la confianza necesarias para cambiar la situación de subordinación y activar los recursos que residen en cada uno de nosotros y nos ofrecen la base sobre la que construir nuestras capacidades humanas".

Por lo tanto, el empoderamiento implica prácticas de significación que crean nuevas marcas de identidad produciendo nuevos modos de ser y vivir. La identidad – individual, social y cultural – se refiere, segundo Escosteguy (2010, p. 145), al "sujeto y su inserción en el mundo [...] como nos constituimos, nos percibimos, interpretamos y nos presentamos para nosotros mismos y para los otros". Además de la inclusión educacional, digital y social, E.Z.A. demuestra empoderamiento de género en TIC, en múltiples dimensiones de su vida, propiciados por la experiencia formativa en la EaD. En los trechos de las narrativas a seguir, merecen destaque las nuevas vivencias sobre influencia de los aprendizajes en EaD que ilustran el "poder para", "poder con" y "poder desde dentro": en la interacción con los hijos, el sentimiento de estar actualizada; en las relaciones



sociales, al enseñar otras personas a usar recursos de las TIC; el ejercicio de ciudadanía e intervención política al contribuir con las acciones del Senado y representar su clase; la afirmación de sí mismo y el ejercicio de la propia voz, al publicar artículos en el site y en su blog.

“Con seguridad la EaD fue mi chance de inclusión en el mundo universitario, y mi mejora en el comportamiento social virtual, además de mostrarme recursos nuevos y de respetarme como una persona. Yo quedé mucho más activa virtualmente después de la EaD, mucho más curiosa [...] Antes yo usaba la internet en el ámbito de las relaciones íntimas, e el uso coloquial, cambiaba mensajes con mis amigos y familiares. Y muchas veces iba a los chats públicos solo para “jugar” con las personas desconocidas.

Después de la EaD pasé a entender que la carencia que las personas sienten hace con que muchas busquen compañías en el mundo virtual. Pasé a tener un diálogo más humanizado hasta con las personas más agresivas de los chats, y he conseguido mandar una buena palabra, un confort para mi amigo desconocido, enseño como usar algunos recursos que ya aprendí, como por ejemplo, colocar audio con su propia voz.

Mi vida después de la EaD mejoró en todos los sentidos. Quedé más atenta a las novedades de tecnología y con esto refiné la comunicación formal. Tuve oportunidades de opinar sobre varios asuntos de mi trabajo, incluso de debatir el Plan de Cargos, Salarios y Carreras, y de representar mi clase de iguales, por estar más eficiente en lo referente a investigar normas reguladoras, artículos y otros tópicos.

En mi hogar percibí que la interacción con mis hijos quedó actualizada. Somos una familia con inclusión digital, y estar en plena actuación con ellos, en el mismo instante de revolución tecnológica, es, sin sombras de dudas, bastante placentero. Vivimos edades diferentes con las mismas referencias de acceso al conocimiento. Esto favorece bastante, pues, no me siento una perdida, no me siento una atrasada, no me siento una madre fuera de época.

La EaD es la escuela de la sociedad contemporánea. Yo me siento una persona digitalmente incluida, y la EaD mejoró esta inclusión porque enriqueció mi lenguaje, lapidó mi comportamiento virtual y me proporcionó participación en fórums indestructibles, interacciones históricas, oportunidades muy bien aprovechadas [...]

Es extremadamente placentero acompañar el tiempo real, recibir y donar conocimiento. Mi curso de Letras me proporcionó la grandeza de debatir con un senador de la República sobre el libro: “Por una Vida Mejor”, de la Colección Viver, Aprender, adoptado por el Ministerio de la Educación y distribuido por el Programa Nacional del Libro Didáctico para la Educación de Jóvenes y Adultos (PNLD-EJA) a 484.195 alumnos de 4.236 escuelas presentando “errores” de Portugués [...] Mandé para el senador una carta mencionando la teoría inatista de Noam Chomsky, para reforzar el discurso del Senador [...] Tuve la honra de oír al senador hacer uso de los conocimientos que mandé para él por internet.



Hoy domino muy bien el espacio, escribo en el Calaméo (una página abierta para publicación de producciones textuales) y mantengo mi Blog: "Olho de Mulher" [...] que recientemente fue escogido por un grupo de comunicación y turismo para representar a Paraíba en la capital del país, Brasília, en un evento nacional".

Algunas consideraciones sobre el lugar-tiempo de las mujeres que estudian e la UFPB Virtual se refieren a la organización de sus vidas frente al desafío de estudiar y trabajar, pero no solamente eso, de estudiar de una forma diferente, nunca antes imaginada. Estudiar en una aula sin paredes, en un grupo que nunca se encuentra en el mismo lugar ni al mismo tiempo. Estudiar en una granja o en pequeñas ciudades, solas, con un computador, internet y libros. Estudiar en un tiempo en que uno de los valores es poseer un computador conectado a internet, estar actualizado con el desenvolvimiento de TIC, tener familiaridad con herramientas digitales cuando esto aún es territorio de hombres o de jóvenes.

Muchas alumnas retomaron sus estudios después de años dedicadas al trabajo de casa, al cuidado de los hijos e hijas y al trabajo productivo. Retomar a los estudios en un tiempo marcado por el advenimiento de nuevas TIC y aún más en la modalidad EaD renovada por tales tecnologías, es un doble desafío. En el caso de E. Z. A. todo eso se tornó oportunidad. Su particular habilidad para los estudios y sus conocimientos preliminares en TIC contribuyó para que se adaptase con facilidad y rapidez y aprovechase de forma positiva y fructífera la experiencia formativa a distancia.

"Mi primer día de clase fue llena de muchas curiosidades, mucha voluntad de conocer amigos, de aprender a relacionarme con el Moodle y de descubrir saberes y más saberes [...] Recuerdo que al inicio del curso, me sentía con agonía. Yo no sabía ni colocar mis tareas. Pensaba: ¿dónde están todos? ¿Cómo sé si estoy correcta? ¿Quién va a ayudarme? ¿Cómo ando dentro de esa casa nueva? [...] En la EaD desarrollé las técnicas que no conocía, como, por ejemplo, colocar documentos en RTF, colocar videos, hacer búsquedas con mayores cuidados. También aprendí que las interacciones en la EaD pasan por una tamiz, la etiqueta virtual [...] Mi constante vida virtual, exigida por la permanente dedicación a los estudios, me hizo sentir en la piel cuanto dependemos de personas mismo cuando estamos con varios recursos de internet.

A mi ver, aprender online es como caminar en un cantero de curiosidades que, en milésimos de segundos se abren, y con algunos minutos de atención, se transforman en revelaciones. Es una manera de coger frutos del saber con más practicidad. Es un aprendizaje con grandes lucros, debido al ambiente estar hecho, "decorado" por nosotros mismos. Además de eso, el horario personal facilita la vida del alumno. Al contrario de los libros limitados y específicos de las escuelas del pasado, la EaD nos oferta, a través de la internet, un acervo multilingüe, pluridisciplinar, pluricultural, y todo esto es muy rápido y muy barato [...]

El perfil del alumno de la EaD debe ser el de una persona responsable por su propia organización para el aprendizaje. Sin organización, sin compromiso, sin fidelidad para con la jornada de estudios, no se estudia a distancia".



Conclusiones

Palloff y Pratt (2004) afirman que cuando aprendices se envuelven con un proceso de aprendizaje en que la tecnología es utilizada, ellos y ellas aprenden más de que la materia del curso. En ese sentido, parecen plausibles las afirmaciones de que la EaD objetiva, especialmente, la democratización del conocimiento, no apenas el conocimiento específico de cada curso, lo intelectual, pero también el conocimiento práctico, de habilidades y destrezas, y eso se configura en inclusión digital y social. Hay, por lo tanto, un doble proceso de aprendizaje simultánea: uno conducido, sistematizado y deliberado por un/a docente y un/a tutor/a; y otro de forma autónoma, sin acompañamiento sistematizado, a lo largo del curso. Segundo Lévy (1999), el enseño en la modalidad a distancia puede traer en su ámbito una nueva misión: la de orientar los caminos individuales en el saber y contribuir para el reconocimiento del conjunto de know-how (conocimientos prácticos) de las personas, incluso los saberes no académicos.

La narrativa de E. Z. A., al mismo tiempo en que confirma la ampliación del mundo, de las interacciones sociales, de los conocimientos, también demuestra aspectos de empoderamiento como pasar a publicar textos, mantener un blog y tener participación política. Para Braga (2004, p. 5) “el dominio de los lenguajes de la comunicación mediada por el computador (CMC) por mujeres puede ser visto como un dominio en que, por el compromiso en la actualización tecnológica, se relativiza la subordinación laboral y la dominación masculina: espacio de mujeres modernas”. En ese espacio también se da la adquisición de autoconfianza a partir de la inclusión digital y empoderamiento individual. Así, la inclusión digital se torna empoderamiento de género en TIC. La mujer es capaz de reconocerse sabedora, dueña de múltiples competencias, y hace uso del ‘poder’ en contextos diversos. Por lo tanto, al mismo tiempo en que muchas mujeres vivencian nuevas experiencias con las TIC, van (re)construyendo sus identidades, vislumbrando posibilidades de ser y tornarse.

Si “el analfabetismo digital, al afectar la capacidad de aprendizaje, la conectividad y la diseminación de informaciones, genera consecuencias virtualmente en todos los campos de la vida del individuo” (NERI, 2012, p. 41), la alfabetización digital (inclusión) favorece el aprendizaje, la conectividad y la diseminación de informaciones y genera autoconfianza y empoderamiento para grupos e individuos excluidos, entre los cuales las mujeres del interior de Brasil.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRAGA, A. (2004): Da ‘Cultura Feminina’ de Simmel aos weblogs: mulheres na Internet. IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom. Porto Alegre, set/2004.
- BRASIL (2005): Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.
- CARVALHO, M. E. P. de (2010a): *Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes*. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal da Paraíba. Conselho



- Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Processo 401013/2010-3. Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas
- CARVALHO, M. E. P. de (2010b): Gênero, educação e ciência. In: MACHADO, C. J. dos S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. da S. Gênero e Práticas Culturais. Desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande/PB: EDUEPB.
- CASTAÑO, C. C., MARTÍN, J. F., MARTÍNEZ, J. L. C., MARTÍNEZ-ESPADA, E. G. e VÁZQUEZ, S. C. (2009). Las generaciones tecnológicas en la segunda brecha digital: un análisis de su incidencia sobre la incorporación efectiva sobre las mujeres a internet. Barcelona: Observatorio e-Igualdad.
- Censo EAD BR (2012). Associação Brasileira de Educação a Distância. http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf Acessado em: 23/9/2014
- DONOSO, T. V. & GARCIA-FERRANDO, L. (2014). Empoderamiento de las mujeres y Educación Superior. In: TEODORO, A. & BELTRÁN, J. (Coord.) (2014) Sumando voces Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Buenos Aires: Miño & Dávila. Colección Ideas en Debate. Serie Educación. ISBN e-book: 978-84-15295-67-9
- ESCOSTEGUY, A. C. D. (2001). Cartografias dos estudos culturais: uma versão americana. Belo Horizonte: Autêntica.
- IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Cidades. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acessado em: 23/0/2014.
- LÉVY, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.
- LOURO, G. L. (1997). Gênero, sexualidade e educação (2 ed). São Paulo: Vozes.
- MUNDIM, K. C. (2006). Ensino a Distância no Brasil: problemas e desafios. In Desafios da Educação a Distância na formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- NERI, M. C. (Coord.) (2012). Mapa da Inclusão Digital. Rio de Janeiro. FGV. CPS. 190p.
- NTI (2014). Núcleo de Tecnologia da Informação da UFPB. Dados gerais da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb> Acessado em: 23/9/2014.
- PALLOFF, R. M. e PRATT, K. (2004). O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed.
- PÉREZ RUL, M. N. & DOMÍNGUEZ, P. D. A. (2012) La deserción estudiantil de la educación virtual como consecuencia de la brecha digital. In: MONTES, José Antonio Jerónimo (Coord). Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales. CIAMTE - Congreso Iberoamericano de aprendizaje mediado por tecnología, Zaragoza (330-336).
- UFPB Virtual (2010). Núcleo de Educação a Distância. Disponível: <http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/sobre/> Acessado em: 26/3/2014.
- WACQUANT, L. (2007). Notas para Esclarecer a Noção de Habitus. RBSE 6(16): 5-11 ISSN 1676-8965. Abril de 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf> Acessado em: 23/3/2013.



Aportación al conocimiento de la diversidad desde una experiencia de autorepresentación

Contribution to the knowledge of diversity experience from a self-representation.

Gómez Gómez, Elena. Feaps Cantabria; Larrañaga Lavín, Elena.
Feaps Cantabria; Castaño San Emeterio, Roxana. Feaps Cantabria.

* Datos de contacto: +34 686 022 514 | gomezgomezelena@hotmail.es

Resumen

Las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo han sido un colectivo marginal en la sociedad y en la escuela durante años, afortunadamente existen iniciativas y movimientos sociales como los grupos de autogestión, personas con discapacidad intelectual hablan por sí mismas, se representan a sí mismas, son sus propios portavoces, en definitiva protagonistas de su vida. Los grupos de autogestores favorecen y posibilitan la visibilización y la inclusión social de este colectivo, gracias al aprendizaje en autodeterminación que sin duda impulsan.

En Feaps Cantabria están actualmente activos cinco grupos de autogestores, que colaboran desde hace cinco años con la Universidad de Cantabria impartiendo una charla de sensibilización al alumnado y profesorado de psicopedagogía y del Master Universitario en investigación e innovación en contextos educativos, en la que se autorepresentan como personas capaces de contar cuál es su realidad en primera persona en lo que se refiere a los ámbitos: educativo, laboral, y personal, comentando sus planes de futuro, sus expectativas y la importancia de poder decidir sobre sus propias vidas como cualquier otra persona. Esta actividad hace visibles diferentes realidades de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo que atraviesan diferentes momentos y circunstancias en sus vidas, poniendo de manifiesto los recursos reales con los que cuentan, destacando el hecho de ser ellos mismos quienes diseñan su intervención y se autorepresentan haciendo valer su derecho a expresarse libremente con su propia voz y participando como agentes sensibilizadores.

Esta acción concreta tiene su marco en el Programa de Ciudadanía activa de Feaps, que a través de una serie de áreas como: derechos, autodeterminación, o accesibilidad cognitiva, trata de hacer posible la participación social activa de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, Discapacidad del desarrollo Autodeterminación, Autogestión, Derechos, Accesibilidad Cognitiva, Ciudadanía Activa

Resumen en inglés

People with intellectual and developmental disabilities have been a marginal group in society and in school for years, fortunately there are initiatives and social movements such as self-advocacy groups, people with intellectual disabilities speak for themselves, they represent themselves,



speakers are their own, ultimately protagonists of his life. Promote self-advocacy groups and enable the visibility and social inclusion of this group, thanks to self-determination learning undoubtedly drive.

In Feaps Cantabria assets are currently five groups of self-advocates, collaborating for five years with the University of Cantabria giving a talk to students and staff awareness of psychology of education and Master's Degree in research and innovation in educational contexts, in which they make a self-representation as capable of telling what their reality in the first person as regards areas: education, employment, and staff, discussing their future plans, expectations and the importance of being able to decide on their own lives as anyone else. This activity makes visible different realities of people with intellectual and developmental disabilities spanning different times and circumstances in their lives, revealing the actual resources at their disposal, highlighting the fact that they themselves design their intervention and making self-representation assert their right to free expression in his own voice and participating as sensitizing agents.

This particular action is framed in Active Citizenship program from Feaps, that through a number of areas such as: rights, self-determination, or cognitive accessibility is to enable active social participation of people with intellectual and developmental disabilities

Palabras clave en inglés: *Intellectual Disability, Developmental Disability Self-Determination, Self Management, Rights, Cognitive Accessibility, Active Citizenship*

Introducción

FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo) es un conjunto de organizaciones familiares que defienden los derechos, imparten servicios y son agentes de cambio social.

FEAPS Cantabria, es la Federación de Entidades de Cantabria en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. Representa al movimiento asociativo FEAPS en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Es una entidad sin ánimo de lucro que se formó el 20 de octubre de 1999. Actualmente está constituida por las siguientes entidades: AMPROS, C.E.E. Dr. Fernando Arce, la Fundación Tutelar Cantabria, MINUSCAN, Asociación de Padres del CAD de Sierrallana, y la Asociación Andares.



“La misión del Movimiento FEAPS es contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria”

El programa de autogestores se ha desarrollado en Feaps desde el año 1998 y su principal objetivo ha sido el de apoyar a personas adultas con discapacidad intelectual y del desarrollo a participar en la vida de la comunidad proporcionándoles además la oportunidad de tomar decisiones significativas en sus vidas. El programa se financia con el 0,7% del IRPF “fines de interés social”.

Los grupos de autogestores son el lugar donde aprender a tomar decisiones, debatir asuntos propios, incrementar o impulsar la autodeterminación, conocer y practicar los derechos, en definitiva alcanzar una mayor autonomía personal y social. Son una posibilidad de que cada uno de sus miembros disponga de un espacio para expresarse y manifestar sus necesidades y deseos, para oír y ser escuchados, un espacio en definitiva de verdadera participación.

Actualmente el programa de autogestores ha pasado a denominarse “Ciudadanía Activa”, e igual que su antecesor toma como referencia el Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (2003), que es a nivel teórico el más relevante dentro del ámbito de la discapacidad intelectual y del desarrollo. Además de basarse en La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en 2008.

La ciudadanía se sustenta en tres pilares: la participación, la pertenencia y el ejercicio de los derechos. Ligando la participación a la capacidad de autodeterminación de las personas, la pertenencia a la inclusión social y los derechos al reconocimiento, conocimiento y ejercicio de los mismos. Así este programa nace con la intención de superar el déficit en ciudadanía que las personas con discapacidad sufren.

Los derechos, la autodeterminación y la inclusión social forman parte de las ocho dimensiones que conforman el modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo y son además las más influyentes en la calidad de vida de las personas.

El programa pretende en definitiva dar respuesta y adaptarse a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y a los cambios que se han dado en los últimos 10 años en cuanto al desarrollo normativo y teórico, promoviendo la autogestión, la autodeterminación y mejorando la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad intelectual y del desarrollo que viven en circunstancias y condiciones muy diversas.



La calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que es multidimensional y tiene los mismos componentes para todas las personas; se mejora con la autodeterminación, los recursos, el propósito de vida y un sentido de pertenencia; está influenciada por factores personales y ambientales y su aplicación debe basarse en la evidencia (Brown et al., 2004; Schalock et al., 2007).

Cuando hablamos de derechos nos referimos a los derechos humanos, garantías esenciales para vivir como seres humanos; y a los derechos legales, aquellos que son reconocidos por el sistema legal vigente.

La autodeterminación se refiere a “actuar como el agente causal primario de la propia vida y realizar elecciones y adoptar decisiones sobre la propia calidad de vida libre de influencias o interferencias externas inapropiadas” (Wehmeyer, 1996, pág.124). Según el mismo autor hay cuatro características que definen las acciones autodeterminadas: la autonomía, la autorregulación, el desarrollo psicológico y la autorrealización. Y los componentes que la integran: La elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de logros y objetivos, la independencia, la autoobservación, evaluación y autorrefuerzo, la autoinstrucción y la autodefensa.

La autogestión significa que las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo hablan y se representan a sí mismas, como portavoces y protagonistas de su propia vida. Autogestionarse supone participar, aportar, opinar, tener voz y ejercer los derechos y deberes inherentes a la ciudadanía.

La siguiente tabla muestra las diferencias entre estos dos últimos conceptos que hemos definido. (Recogido del Programa Nacional de Autogestores de Feaps)

CUESTIONES	AUTODETERMINACIÓN	AUTOGESTIÓN
¿QUÉ ES?	Dirigir la propia vida. Ser el protagonista	Participar, aportar, opinar, tener voz. Ejercicio de derechos y deberes. Ciudadanía
DIMENSIÓN	Individual / vida privada	Grupal / social / vida civil / política
¿QUIÉN?	Todas las personas, incluso con necesidades de apoyos generalizados	Algunas personas (representatividad)
¿DÓNDE?	En todas las áreas de la vida	En la asociación, en la organización, en la sociedad



Por tanto, desde el programa trabajamos las siguientes áreas:

- Derechos
- Autodeterminación
- Fortalecimiento de la autogestión
- Apoyo al voto y a la participación pública
- Promoción de la vida independiente
- Mejora de la accesibilidad cognitiva del entorno
- Promoción del bienestar personal (salud)

Mediante distintos tipos de actividades: cursos y talleres de formación, grupos de autogestión, actividades de sensibilización, uso de recursos comunitarios, creación y difusión de documentación relacionada con el programa.

En Feaps Cantabria hay actualmente cinco grupos de autogestores, de entre ocho y catorce personas, uno de ellos formado por personas con más necesidades de apoyo, puesto que la actividad da cabida a personas de diferentes perfiles y capacidades.

En este sentido compartimos lo establecido por el principio de participación parcial: “aunque una persona no pueda realizar todos los pasos de una tarea, es probable que al menos pueda aprender un paso o actividad y maximizar su participación en la actividad mediante la realización de dicho paso” (Baumgart et al. 1982). No hay un máximo al que sea necesario, ni obligatorio llegar en lo que a autodeterminación y autogestión se refiere. Lo deseable es que cada persona avance en ambas cuestiones respetando el ritmo que sin duda marcarán sus capacidades, pues son los cambios en sí mismos por pequeños que sean los que contribuyen a la mejora de la calidad de vida personal.

En lo que se refiere a personas con grandes discapacidades tal y como señala Wehmeyer en su artículo “Autodeterminación y personas con discapacidades severas”, estamos de acuerdo en que: “el modo en que otros entienden la autodeterminación influye en el tipo de oportunidades que ofrecen a las personas con discapacidades severas para que se conviertan en individuos más autodeterminados”, por este motivo los grupos de autogestores pueden ser un escenario idóneo para que estas personas puedan adquirir habilidades y poner en práctica su autodeterminación realizando acciones que impliquen hacer elecciones y mantener una intención deliberada de actuar como agentes causales de sus propias vidas, haciendo que en ellas sucedan cambios (efectos) que respondan a sus propios objetivos.



Los grupos están compuestos por hombres y mujeres adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo, con edades comprendidas entre los 18 y los 61 años, cuyas circunstancias son muy variadas: estudian, trabajan, asisten a centros ocupacionales, centros especiales de empleo, etc. Las personas autogestoras y se reúnen periódicamente para:

- Adquirir habilidades de comunicación**
- Alcanzar mayor autonomía personal y social**
- Aumentar sus posibilidades de hablar y decidir por sí mismos**
- Aprender a tomar decisiones en su vida cotidiana**
- Debatir sobre asuntos que les son propios**
- Poder participar en la vida asociativa y comunitaria**

Para ello los grupos de autogestores realizan actividades de formación en temas relacionados con la autodeterminación y los derechos; actividades de reivindicación de los derechos a través la elaboración de manifiestos, comunicados y guías; actividades de sensibilización social a través de la presencia en diferentes medios de comunicación; talleres de expresión corporal, nutrición, sexo y afectividad, etc.; encuentros e intercambios de experiencias con otros grupos de autogestores; y la impartición de charlas sobre autogestión, autodeterminación y discapacidad intelectual y del desarrollo en diferentes foros.

En el marco de este último tipo de actividades se encuentra la charla que desde hace cuatro años los autogestores y las autogestoras de Feaps Cantabria dan en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

La actividad nace, por una parte, de la detección de un desconocimiento del movimiento de la autogestión y del concepto de autodeterminación en el ámbito de la discapacidad intelectual y del desarrollo. Esto lo comprobamos durante el desarrollo de otras actividades de sensibilización y de formación que se llevaron a cabo en diferentes colectivos como: personal de la administración pública, personal de los cuerpos de seguridad del Estado, personal docente, alumnos y alumnas de Centros de formación. Por otra, de la necesidad de romper los prejuicios sobre discapacidad intelectual y del desarrollo que encontramos en los diferentes colectivos con los que estamos en contacto en el transcurso de nuestra labor profesional; y por último, de la curiosidad de los autogestores y las autogestoras por saber si la ciudadanía y los profesionales de la educación en particular conocen estos conceptos.

Así, el poder colaborar con la Facultad de Educación ha sido una oportunidad para que los autogestores y las autogestoras se autorepresenten y puedan acercar su día a día a las personas que en un futuro serán susceptibles de trabajar en este ámbito. De este modo se amplía la visión



que puede tenerse de la personas con discapacidad intelectual o del desarrollo para adquirir una perspectiva mucho más normalizada, positiva y real, en definitiva más consecuente con los planteamientos y métodos de trabajo que se están poniendo en marcha, como la planificación centrada en la persona, y con las diferentes opciones de vida de que disponen hoy las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, que poco tienen que ver hoy con el modelo asistencial, de beneficencia y sobreprotección en el que está anclado el pensamiento de muchos ciudadanos.

Por otro lado a nivel de los grupos de autogestores supone ejercer su papel de ser representantes de sí mismos y al mismo tiempo de ser la voz de aquellos compañeros y compañeras que no tienen el espacio o la capacidad de expresar sus necesidades, esperanzas y deseos. Se trata de hablar también de capacidades, de logros y objetivos personales que son más fácilmente alcanzables si el entorno presta los apoyos que cada persona necesita, si contribuimos todos a que la accesibilidad sea una característica propia del entorno en el que nos desenvolvemos diariamente.

Cada año se seleccionan los participantes que van a impartir en nombre de sus compañeros y compañeras la charla, y que han de cumplir algunas de los siguientes requisitos: mostrar interés, preferentemente no haber participado el año anterior, y unas habilidades de comunicación mínimas que no implican que la persona posea habilidades lecto-escritoras sino más bien capacidad de transmitir y comunicar.

A continuación se trabajan los contenidos de la charla en todos los grupos, se explica y se comenta el tipo de actividad, sus objetivos y a quiénes va dirigida. En cada uno de los grupos se elaboran entre todos los componentes preguntas y comentarios que quieren dirigir a las personas receptoras de esta charla. Una vez acordados los contenidos y el tipo de presentación que van a realizar, tienen lugar al menos dos reuniones que se dedican a ensayar la presentación.

En el desarrollo de esta actividad uno se da cuenta del gran valor que revisten los testimonios contados en primera persona, y de las ideas y sentimientos que nacen en el alumnado destinatario de la charla, al poner cara a las voces que han vivido experiencias que encogen el corazón. Las ideas cambian casi siempre a positivo, los conocimientos se asientan mejor pues van acompañados de realidades tangibles que favorecen un aprendizaje significativo. Las defensas que están puestas por protección para defenderse de los que pueden sentirse como amenaza porque se les ha pensado más fuertes y más inteligentes, y los prejuicios de los que se consideran menos capaces por tradición se difuminan y caen, para dar paso a una interacción en la que se pone de relieve que todos somos iguales, que tenemos los mismos derechos, ambiciones, sueños, problemas y esperanzas.



En el año 2010 al inicio de la actividad eran dos los grupos que participaban, y en la actualidad, como hemos señalado, son cinco. Cada vez hay más personas con discapacidad intelectual o del desarrollo que están convencidas que quieren mejorar en autodeterminación y ejercer la autogestión, es decir, que deciden que quieren dar a conocer a la sociedad sus pensamientos, reivindicaciones, y necesidades en primera persona siendo agentes directos y activos de la inclusión social.

La actividad que hemos descrito supone además de una oportunidad por lo mencionado para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, una ocasión para el alumnado de la facultad de educación de contactar con este ámbito descrito por los receptores principales del trabajo de todos los profesionales del mismo, de asomarse a su realidad y aumentar su conocimiento de la diversidad social en la que nos encontramos dentro de una sociedad que camina sin duda hacia la inclusión.

Como toda actividad de sensibilización se espera de ella que contagie, y conciencie sobre esta visión positiva de la discapacidad intelectual y del desarrollo, y que quienes participan en ella transmitan el mensaje a las personas de su entorno. Se trata de una experiencia cargada de intención de aprender y convencer de que todos tenemos derechos y deberes, necesidades, sueños, objetivos y ganas de mejorar nuestra calidad de vida independientemente de nuestras características personales, como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Es deseable que continúen este tipo de actividades que ofrecen una visión realista y práctica, que tan bien complementa los contenidos que han de manejar los alumnos y alumnas de disciplinas del ámbito educativo, para que programas como este aquí descrito de Ciudadanía Activa se den a conocer y sean valorados positivamente para asegurarse una continuidad y un crecimiento, pues es a través de ellos como se apoya a muchas personas que forman parte al igual que toda la ciudadanía de la diversidad social para mejorar y dirigir sus vidas en primera persona.

Además no debemos olvidar que dichos programas son motores de entidades y asociaciones que necesitan manos profesionales, participantes entusiastas y personas que disfruten sus servicios. Sirven de paraguas bajo el que sentirse apoyado, comprendido y de grupo al que sentirse perteneciente.



Bibliografía

SCHALOCK, R., VERDUGO, M. A. (2007). El concepto de la Calidad de Vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 38 (4), pp. 21 - 36.

HERRERA, E. (2006) ¿Qué es la autodeterminación? Siglo Cero, 37 (4), pp.79 - 92.

Grupo de autogestores de Atzegui, Goñi, M. J. et al. (2009). Autodeterminación. Madrid: FEAPS.

FEAPS. (2013). Programa de Ciudadanía Activa. Madrid: FEAPS.

WEHMEYER, M. L. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidad severas. Siglo Cero, 37 (4), pp. 5 - 16.

ROJAS, S. (2006). Autodeterminación y personas adultas con discapacidad intelectual. Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down, 10, pp. 45-48.

LAURIN-BOWIE, C. (2014). Independiente. Pero No Solo. Informe Mundial sobre El Derecho a Decidir. Londres: Inclusion International.

AFANDEM - GRUPO AMÁS, FUNDACIÓN APROCOR, FUNDACIÓN GIL GAYARRE, HOGAR DON ORIONE Y FEAPS. (2010). Guía "Defendemos nuestros derechos en el día a día". Madrid: FEAPS.



La diversidad como recurso educativo

Diversity like educational resource

Carballo Román, Charo. *Universidad de Sevilla*

Datos de contacto: +34 685 521 681 | delmonumento@gmail.com

Resumen

En esta comunicación presento uno de los temas aparecidos de forma espontánea, entre los datos empíricos recogidos para la realización de un estudio de caso.

El pasado año 2013 se clausuraba en Sevilla una escuela taller emblemática de la ciudad: la escuela taller del parque Miraflores. Después de 20 años de existencia y ante su eminente cierre, decidí realizar una investigación, basada en la última edición de la escuela, para dejar constancia de un modelo educativo construido colectivamente desde la praxis educativa.

Los orígenes de la escuela taller del parque Miraflores se remontan a los años 80's, y están entroncados profundamente con los procesos de participación ciudadana generados para la conquista de un parque en la zona norte de la ciudad de Sevilla.

En estos procesos estuvieron implicados movimientos vecinales y educativos principalmente, entre ellos el colectivo andaluz de pedagogía popular (CAPP), influyendo fuertemente en el diseño y desarrollo de los proyectos educativos en el parque.

Por ello se convierte en un caso singular, en el cual se han puesto en marcha procesos formativos para la inserción laboral, desde una perspectiva amplia y alternativa de educación popular.

En este estudio de caso nos hemos centrado en los procesos formativos identificados por los propios participantes. Ellos/as, el alumnado trabajador, ha expuesto y ha explicado cómo ha sido su proceso de aprendizaje, los cambios sentidos y los conocimientos adquiridos.

El volumen de datos recogidos, utilizando las entrevistas biográficas con los/as jóvenes participantes en el proyecto, ha sacado a la luz temas, que aun sin ser centrales respecto a los objetivos de investigación, han sorprendido por su valor educativo.

Entre otros temas, la diferencia, el hándicap y la diversidad son cuestiones émicas aparecidas y pueden ser aprovechables como verdaderos recursos educativos. Sin eludirlos ni obviarlos conseguimos crear espacios de respeto y convivencia.

Palabras clave: *diversidad, educación popular, formación para el empleo, entrevistas biográficas narrativas, participación.*

Abstract

This paper has been a spontaneous opportunity that presented itself in the gathering of empirical data in a specific case study.



In 2013 an emblematic training school of Seville closed. It was the Miraflores Park School. After being in existence for 20 years it was to close so I decided to do some research based on this final version of the school, in order to leave a constant reminder of a school model created from an educative praxis.

The origins of the school can be traced back to the 1980's. Deep roots were established in the community through the process of citizen participation and it has won over the area, which is located in the northern neighbourhoods of Seville.

In all these processes, neighbours were seriously involved along with the popular educational group of Andalucía. They influenced the design and development of the educational projects tremendously. This is why this is a unique case. Job training has been provided with a broad and alternative approach through popular education.

The subject matter of this study has been selected by the participants themselves. The working student has shown and explained what has been his or her learning process, the changes felt and the knowledge acquired.

The volume of data gathered, using interviews of the youth participating in the Project has brought to light topics that, although off the central topic, have provided surprising educational insight. Amongst other things, differences, handicaps, and diversity were emic questions that appeared and which could be used as true educational resources and opportunities. Without avoidance or making things obvious, we will be able to create an ambience of respect and coexistence.

Keywords: *diversity, popular education, job training, biographical interviews, participation.*

Introducción. La escuela taller del parque Miraflores de Sevilla

El estudio de caso sobre la escuela taller "Parque Cultural Miraflores" se centra en descubrir cuáles han sido los procesos educativos más significativos para los/as jóvenes participantes en el proyecto. El Programa "Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo" comienza su andadura en los años 80's, concretamente en el año 1985. Este programa se fundamenta en la idea educativa de aprender una profesión por medio del desarrollo real en un puesto de trabajo. Se proponen como proyectos productivos, en los cuales es pieza fundamental la intervención social realizada en el territorio, denominada objeto social. Las escuelas taller, principalmente, están dirigidas a jóvenes desempleados de 16 a 25 años y con escasa, o ninguna, cualificación profesional.

Durante el año 1992 se pone en marcha la primera escuela taller del parque Miraflores, una de las primeras de Sevilla. Este parque constituye un espacio emblemático para la historia de los movimientos sociales de la ciudad, puesto que fueron ellos los que conquistaron la construcción de un parque en la zona norte de Sevilla, con una peculiar perspectiva de participación y educación que impregna todo el proyecto.



Los diferentes proyectos educativos que se han desarrollado en el parque durante estos últimos 20 años han sido el Programa Huertas Las Moreras, con la dinamización de los huertos sociales y educativos del parque, y el proyecto de escuelas taller, encargado de la restauración y construcción del patrimonio arquitectónico del parque, para uso social. Estos dos proyectos convertían al parque Miraflores en un parque singular, educativo y construido por los/as jóvenes vecinos/as de la zona.

En estos 20 años las escuelas taller de Miraflores se han convertido en un recurso de primer orden para los jóvenes de los barrios colindantes, y de otros barrios de la ciudad. Sin embargo, por circunstancias globales (la crisis), la clausura de este proyecto era inminente, en consecuencia aparece la necesidad de dejar constancia de los procesos educativos que en él acaecieron.

El proyecto se clausura a finales de febrero de 2013, decidiendo, con el apoyo del equipo educativo y del alumnado trabajador, realizar un estudio de caso, basado en los testimonios de los participantes y acotado en la última edición de escuela taller (2011/2013), denominada "Parque Cultural Miraflores".

Esta escuela taller ha contado con 30 alumnos/as trabajadores/as, distribuidos en tres módulos profesionales (Pintura, Restauración del Patrimonio y Monitor/a de Medioambiente Urbano), y su objeto social ha sido poner en valor uno de los edificios principales que constituyen el patrimonio del Parque: la Hacienda Miraflores.

La búsqueda de resultados homogéneos descubre la diversidad entre las personas participantes en la investigación. Su origen, procedencia, expectativas, objetivos, sexualidad e incluso el nivel académico, consiguen que cada una de ellas constituya, en sí misma, un recurso educativo.

Formación para el empleo, educación popular y jóvenes adultos

Formación para el empleo y educación popular

Pareciera una combinación compleja... Desde las políticas activas de empleo se han venido desarrollando, en estos últimos 30 años, proyectos formativos muy heterogéneos, efímeros y singulares. En la última década estos proyectos se han concebido alrededor de la idea de la empleabilidad individual, con lo que ello supone frente al desempleo estructural de algunos territorios del estado español.

Las escuelas taller son experiencias educativas singulares de formación y empleo, que desde la formación profesional ocupacional (FPO) intentan dar respuestas a las necesidades de los/las jóvenes provenientes del fracaso escolar, por medio del trabajo participativo en un proyecto más amplio de desarrollo local comunitario, normalmente de su propio territorio.

Actualmente presenciamos un momento de cambio del sistema educativo y de la formación para el empleo. En este nuevo panorama de la formación profesional, el Programa "Escuelas Taller" queda clasificado como Formación en Alternancia, definida como la que permite al trabajador/a compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo. La antigua FPO pasa a denominarse FPE y queda integrada en el sistema educativo (Decreto Ley 4/2013).



En este marco de formación profesional hemos aprendido a entender la educación como educación popular, inmersa en el ámbito de la pedagogía crítica (Freire, Núñez, Giroux). La educación popular se define:

Con respecto al ser humano como una acción humanista y dialéctica.

Con respecto a la realidad como una acción política transformadora.

Con respecto al conocimiento como una acción de empoderamiento y humildad.

Con respecto al método como diálogo y encuentro entre iguales.

A estos conceptos tratados debo unirles el concepto de educación de jóvenes adultos, reconociéndola como un ámbito heterogéneo que constituye campos muy diversos en sus finalidades, prácticas y tradiciones, pero que puede articularse con la educación popular, e incluso, ambas tienen cierta tendencia a confluir, al diseñar un proceso educativo que gire alrededor de las demandas realizadas por el propio grupo de jóvenes adultos/as, sobre el conocimiento de la realidad y su protagonismo en ella.

Al partir de un concepto de juventud como edad evolutiva completa e integral, y al no considerarla en tránsito, el/la joven se convierte en el centro del proceso educativo:

- Traen experiencias acumuladas, conocimientos y aprendizajes anteriores.
- Comienzan a participar como sujetos políticos, porque descubren y se enfrentan a la situación económica y laboral, en su búsqueda de oportunidades para la emancipación familiar.
- Demandan y proponen sus propias formas de aprendizaje y de interacción educativa.
- Descubren sus necesidades y demandan cubrirlas.
- Valoran, critican, proponen y cambian.
- Son Autonomía. Toman sus propias decisiones. Si no les gusta o no les interesa abandonan la experiencia educativa.

Por su parte la educación popular supone un posicionamiento político ante la sociedad y ante el fenómeno educativo y supone vivir como ciudadano/a durante todas las edades de la vida, por ello confluyen:

- Se concibe como un modelo educativo enfocado al cambio.
- La alfabetización se fundamenta en la lectura de la realidad, alfabetización instrumental (también digital) y política.
- Se parte de una comprensión crítica del barrio para desarrollar prácticas de interés colectivo. La acción educativa es local, aunque se integra la perspectiva global.
- El método es el diálogo, la pregunta y la duda, y el conocimiento se construye, se crea y se recrea.
- El proceso educativo se convierte en militancia, en una forma de resistencia contra la extensión de la injusticia.

La experiencia educativa

Como foco definitorio del estudio de caso aparecen los procesos educativos producidos en la experiencia de la escuela taller "Parque Cultural Miraflores", desarrollada entre el 1 de marzo de



2011 y el 28 de febrero de 2013. Centrándose el estudio en los procesos educativos de formación para el empleo, persigue descubrir y describir los cambios provocados, entre los/as jóvenes participantes por la experiencia educativa, relacionándolos con el contexto socioeconómico.

Los objetivos definitivos propuestos en el diseño de la investigación han sido los siguientes:

- 1.- Poner en valor la educación popular de jóvenes-adultos como instrumento para la transformación personal y colectiva dentro de la Formación para el Empleo.
- 2.- Descubrir, sistematizar, analizar y describir los procesos educativos desarrollados en la escuela taller "Parque Cultural Miraflores", edición 2011/2013.
- 3.- Describir cuáles son los cambios más importantes experimentados por los/as participantes después de dos años de experiencia educativa, desde su propia visión. Cambios respecto a su autonomía, habilidades profesionales y sociales, capacidad para el aprendizaje permanente, tolerancia y respeto.
- 4.- Analizar la importancia de la formación para el empleo y la educación en las biografías de los/as jóvenes participantes, teniendo en cuenta la situación de desventaja social (geográfica, educativa, económica, social y laboral) en la que viven.
- 5.- Describir cómo las metodologías de educación popular, que nos llevan a la toma de conciencia sobre nuestra situación social de partida, permiten generar estrategias propias y colectivas para transformar la situación y compensar la desigualdad de oportunidades.
- 6.- Definir buenas prácticas que contribuyan a la construcción de un modelo educativo en escuelas taller y formación profesional ocupacional, a partir de la revisión del caso estudiado y de los datos generados.
- 7.- Demostrar que en la situación de paro estructural de Andalucía, los proyectos de FPO con/para jóvenes desarrollados desde una perspectiva de educación de adultos y educación popular provocan unos efectos más allá de la propia estructura, con gran valor para las biografías de estos/as jóvenes.

Estos objetivos han guiado tanto la elección de las líneas teóricas como las metodológicas de esta investigación. Indagando e intentando responderlos, he hallado ciertos resultados sobre la diversidad, lo cual me ha provocado la curiosidad para continuar indagando sobre este concepto y su valor educativo.

El estudio del caso

Etnografía educativa como estudio de casos

El paradigma cualitativo de investigación educativa introduce un crisol de propuestas metodológicas. La elección del diseño de la investigación ha estado marcada por diversas circunstancias, principalmente:

Por la investigación en sí: los objetivos propuestos y el tema de la investigación.



Por las circunstancias del caso a investigar: el momento de su realización, su finalización y clausura definitiva, y la contextualización geográfica e histórica.

Por las ideas y la formación previa de la investigadora y su situación en el caso. Es destacable el rol compartido de la investigadora (yo) con el de educadora de la experiencia educativa tratada.

Los diferentes modelos generales de investigación se caracterizan por captar aspectos distintos de la experiencia humana. En esta investigación he querido captar los aspectos referentes a los procesos de cambio que ha experimentado el alumnado trabajador de la escuela taller "Parque Cultural Miraflores". Para eso debía generar un modelo de investigación que concediera el protagonismo a las narraciones y los testimonios de quienes han vivido la experiencia educativa.

"El investigador que busque armonizar los objetivos y el diseño de su investigación debe considerar las características fundamentales de los distintos modelos, sus puntos fuertes y débiles que afectan a la fiabilidad, validez, credibilidad y autenticidad." (Goetz & LeCompte, 2010: p. 71).

Habiendo considerado los distintos modelos me he inclinado por los que se asocian con la generación, la inducción, la construcción y la subjetividad. Las dudas surgidas en la práctica educativa cotidiana de la escuela taller son las responsables de que considerara interesante, e incluso necesario, realizar una investigación esclarecedora. Así, la investigación surge de la observación participante de los cambios que acontecen, y de su transcendencia educativa.

La investigación cuenta con una perspectiva longitudinal, que me ha permitido reflexionar sobre los nuevos datos necesarios para el caso, y con una perspectiva contextual composicional, que intenta situar los procesos educativos en relación con lo local y lo global, integrando la diversidad de género, etnia, procedencia, nivel socioeconómico...

La entrevista biográfica narrativa y el grupo de discusión

Aunque la investigación surge de la observación participante, en esta etnografía no se utilizará como técnica principal, sino que ha sido sustituida por las entrevistas biográficas narrativas y el grupo de discusión. En este estudio de caso la experiencia educativa no la narran los expertos ni los informes de evaluación, sino quienes considero protagonistas de la acción educativa: el alumnado trabajador.

Al acercarme a la tipología de entrevistas presentada por Kvale (2011: pp. 101-102) me he inclinado y reflejado en las entrevistas narrativas. Estas entrevistas se centran en las historias que las personas cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos. Estas historias pueden surgir espontáneamente o ser provocadas por el entrevistador/a. Para ello es fundamental el papel que juega el/la entrevistador/a en la realización de las entrevistas, en su diseño, en la elección del escenario, en el establecimiento de jerarquías y en su análisis.

La entrevista narrativa utiliza la narración como las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales las personas intentamos organizar y expresar significado. Las narraciones producidas y provocadas por la entrevista narrativa pueden referirse a episodios específicos, lo cual supondría



una historia breve, como sería la nuestra, o a una historia vital del entrevistado, como serían las historias de vida o entrevistas biográficas.

Al necesitar gran cantidad de datos biográficos para la descripción del caso he denominado a la entrevista: biográfica narrativa.

El entrevistador/a se convierte en animador/a y guía del desarrollo de la narrativa del entrevistado/a.

De esta forma, el entrevistador/a va modelando una estructura narrativa coherente, que facilite su posterior comprensión y análisis.

Desde la perspectiva longitudinal, las doce entrevistas se han realizado en dos fases: las 6 primeras en febrero de 2013, y las 6 segundas en noviembre del mismo año. La guía de las segundas entrevistas se ha ido elaborando durante el análisis de las primeras, lo cual me ha permitido volver al campo con un planteamiento más certero respecto a los datos a producir.

Una vez completada la primera fase con el alumnado trabajador seleccionado (tres alumnas y tres alumnos), proseguí con la participación del equipo educativo en el grupo de discusión. Las aportaciones del equipo sobre los fundamentos, las acciones y los resultados en la escuela taller han proporcionado una visión global de los procesos educativos descritos por los/as jóvenes.

Para la composición del contexto socio-histórico del caso ha sido esencial la búsqueda y posterior lectura de documentación sobre el proyecto y su historia. Sus inicios, enraizados en los movimientos sociales, marcan el modelo educativo generado en la praxis. Además, se reflejan los efectos de los cambios económicos globales en diferentes aspectos del proyecto educativo, por ejemplo en los índices de inserción laboral de las diferentes ediciones de escuelas taller, o en la elección de las profesiones, determinadas por las demandas del mercado laboral.

Con ello, evidenciada queda la influencia de lo global en lo local, de lo macro en lo micro, de la situación económica al proyecto educativo de barrio. Quise entonces, evidenciar también la influencia de lo local en lo global, del pequeño proyecto educativo en la sociedad en general, y encontré que, posiblemente, sean las aportaciones de los/as jóvenes en la construcción del parque Miraflores, su transcendencia para la ciudad de Sevilla y la multiplicación del proyecto por los barrios populares de la ciudad, y por muchos otros municipios de Andalucía y el resto del estado, donde encuentre su repercusión más global.

Yo soy gitana, y yo homosexual

Testimonios, narraciones y textos

La producción de datos a través de las entrevistas y el grupo de discusión se convierte en un nuevo texto, una suma de testimonios y narraciones que provocan la reflexión sobre cuestiones no apuntadas en el diseño. Es el caso del concepto de diversidad, aparecido durante el proceso de investigación, por el valor que le otorgan los/as entrevistados/as.

Son ellos/as mismos/as, el alumnado entrevistado, quienes evidencian sus diferencias, mostrándolas y señalando el proceso de adaptación de él/ella mismo/a y del compañero/a, quien se escandaliza.



Son ellos/as quienes quieren que sus diferencias sean tenidas en cuenta, y en sus testimonios lo reflejan:

“(...) y mi sexualidad, soy homosexual.”

“He notado de como antes el trato de mi homosexualidad era como algo más a, peyorativo... y algo más recriminatorio como... y ahora sí realmente es como... algo más de broma. Algo más de, ts, entre comillas... por decirlo de alguna manera: `Nos vamos a reír todos`. Sanamente, pero tú también.”

“Mi sexualidad; a veces es mucho más problemático para... para la gente... ¿vale? Que para ti mismo. Entonces es lo que yo no llego a entender. Si no me agobio yo, por qué coño te agobias tú.”
(Manuel, primera entrevista).

“Porque... he trabajado, no... he seguido con las órdenes que me han dicho, y demás que... [Pausa].
No soy una floja [Ríe], como piensan... los gitanos son unos flojos, pues no.

¿Quién piensa que los gitanos son unos flojos?

Pues algunos... que no son gitanos. Y yo pienso que no. Que cada uno es como es. Porque hay quien no trabaja y hay quien sí trabaja. Y yo la verdad, yo para ser gitana como dicen, pues yo... te hago más que alguno, y no digo nada.” (Carmen, primera entrevista).

Manuel y Carmen se identifican con sus diferencias y de ello dejan constancia en el desarrollo de las entrevistas. El valor concedido por ellos mismos a su diversidad ha provocado un nuevo interés, un nuevo tópico para continuar investigando.

Diversidad

Los resultados que se desprenden de los datos producidos y analizados han respondido a los objetivos de la investigación. Sin embargo, lo que nos interesa en esta comunicación son los hallazgos no buscados, datos que emergen al ponderarlos la persona entrevistada, o por el equipo educativo, participante en el grupo de discusión.

La diversidad aparece reflejada tanto en elementos didácticos como en elementos organizativos de la acción educativa descrita, como criterio de selección y de organización de los grupos, por ejemplo. Sin embargo, se presenta en el centro el alumnado, quien reconoce su diversidad, su diferencia.

El tratamiento educativo de la diferencia se diluye en el respeto exigido intragrupo, para el desarrollo de la acción educativa. La diferencia se incluye en los contenidos, e incluso las metodologías se impregnan de ella, porque la visión del gitano o del homosexual escandaliza, provoca, enseña y educa. Otorgándole el valor debido a estas visiones alternativas, en el aula, en el proyecto educativo, se está potenciando el entendimiento y la aceptación de la diversidad.

Entonces, la pregunta clave sería ¿cómo convertir la diversidad, que a menudo ha sido fuente de conflicto negativo, en recurso educativo?

Como demuestran los testimonios no es un proceso fácil y menos aún para el alumnado con alguna característica especial, como es el caso de Manuel con la homosexualidad o el de Carmen con ser gitana. En esta praxis educativa he aprendido que para provocar el respeto es fundamental:



- (a) Integrar la diferencia como riqueza y valor en sí misma. Profundizar sobre ellas.
- (b) Encontrar lo común del grupo, causante de que compartamos la experiencia educativa.
- (c) Apoyar los procesos de identificación y diferenciación personal.
- (d) Comunicar abiertamente sus diferencias e incluso defenderlas.
- (e) Adaptarse de forma activa a ser quien cada uno es.

El proceso de incorporación de la diferencia en nuestra acción educativa consiste en reconocer, comunicar, aceptar, compartir, adaptar y actuar. En este proceso, el alumnado diverso se convierte en educador del resto del grupo. Cada alumno/a constituye en sí mismo, con sus diferencias, un ente capaz de enseñar actitudes y visiones del mundo enriquecedoras, puesto que provienen de perspectivas diversas.

Para seguir construyendo

Otra forma de hacer las cosas

Las conclusiones pretenden llegar más allá, intentando combinar los resultados y hallazgos de la investigación con la teoría y la propia metodología. Las conclusiones generales del estudio de caso, con intención de propuestas, giran alrededor de cuatro puntos clave:

1. Las políticas para la igualdad de oportunidades, como marco general de desarrollo de los proyectos educativos, para equilibrar las deterministas constelaciones de desventaja de las que proceden.
2. La formación para el empleo desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica. Perspectiva que parte de la realidad laboral con intención transformadora.
3. Las metodologías de educación popular para los/as jóvenes de los barrios. Estas metodologías se centran en el desarrollo de procesos participativos que generen autonomía. El diálogo, el debate son técnicas de aprendizaje muy reconocidas por el alumnado entrevistado.
4. La inserción integral: social, económica, laboral, cultural y educativa, de acorde con una concepción holística del ser humano. Evidenciándolo en las entrevistas cuando explican sus necesidades económicas, y las imposibilidades que les genera para participar en proyectos educativos.

Como centro de esta comunicación, quisiera insistir en las conclusiones respecto a la diversidad, que aunque no hayan sido parte de los objetivos planteados, adquiere, en esta investigación, una dimensión transversal que impregna la presentación del caso:

Por un lado, La diversidad se ha diseñado como criterio para la selección del alumnado trabajador, con la intención de que el grupo se constituya con heterogeneidad: la diferencia de género, de niveles académicos, étnica, de procedencias, constituyen criterios que enriquecen al grupo, y potencian su poder educativo.

Por otro lado, sorprende la diversidad biográfica, conociendo los determinismos sociológicos, los cuales conforman las constelaciones de desventajas que rodean al alumnado trabajador participante en la escuela taller "Parque Cultural Miraflores". Para ellos/as no existe más un modelo único de desarrollo de sus vidas, sin embargo, el modelo que conocen se verbaliza como deseo: "el



trabajo fijo, el pisito y el coche”. Para otros/as, la precariedad es lo más conocido, y existe la idea generalizada de que el empleo es un privilegio y no un derecho, más relacionado con la suerte que con las capacidades, habilidades y destrezas de cada persona.

Hablamos de acercarnos a la diversidad con una mirada más comprensiva, pero ver las cosas de otra forma provoca hacer las cosas de otra forma. La propuesta de la educación popular nos permite realizar esa mirada y concretarla en la praxis educativa con los/as jóvenes, encontrando eco en sus intereses, necesidades y deseos, porque se parte de estas preguntas básicas.

La educación popular provoca que el espacio educativo se transforme en un espacio de crítica y resistencia a las injusticias, sentidas como propias y ajenas, las del barrio y las del mundo. El conocimiento de la realidad provoca cambios en la concepción del mercado laboral, el empleo se convierte en un derecho. Sin embargo, cuando se enfrentan al hermetismo del mercado, les vuelve a provocar miedo e inseguridad. De los seis alumnos/as trabajadores/as entrevistados/as solamente una, Carmen, la gitana, está trabajando. Eso sí, sin contrato laboral.

Debemos incorporar el buen trato, el respeto, la justicia, la identidad, la igualdad y la diversidad en nuestros proyectos educativos, que puedan concebirse como espacios de libertad y de resistencia a la invasión de la competencia y la empleabilidad, generando y reivindicando proyectos educativos integrales que den respuestas a las necesidades de las personas y los territorios, con otra mirada, y por supuesto, con otras formas de hacer las cosas.

Bibliografía

- AMOR, E. (2005) Veinte años del Programa de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 71, pp. 123-148.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a. (2009) Un currículo para la diversidad. Madrid: Síntesis.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2012) El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- ESCUADERO, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Revista Curriculum y Formación del Profesorado, nº 1, pp.1-24.
- ESCUADERO, J. M. & MARTÍNEZ, B. (2012) Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? Revista de Educación, nº extraordinario, pp. 174-193.
- GOETZ, M. D. & LECOMPTE, J. P. (2010) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- KVALE, S. (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- NUÑEZ, C. (2005) Educación popular: una mirada de conjunto. En Revista Decisio, pp. 3-14.
- NUÑEZ, C. (1996) Educar para transformar, transformar para educar. México: INDEC.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comp.) (2009) Experiencia y alteridad en educación. Argentina: HomoSapiens.



Aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en Educación Secundaria

Features that promote or hinder attention to diversity in secondary education

Miranda Morais, Mirian; *CPR Avilés-Occidente*; Burguera Condon, Joaquín Lorenzo**; *Universidad de Oviedo*

*Datos de contacto: +34 985568786 | mmirandamorais@gmail.com

**Datos de contacto: +34 985102862 | burguera@uniovi.es

Resumen

Los centros educativos se enfrentan constantemente al reto de atender y promover respuestas educativas ajustadas a la diversidad del alumnado que acoge. El estudio que presentamos plantea un doble objetivo: delimitar qué aspectos relativos al contexto, la organización, el liderazgo y la estructura de los centros educativos, facilitan y dificultan la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria; y definir líneas de actuación para favorecer la atención a la diversidad. La muestra participante está conformada por 51 orientadores y orientadores del Principado de Asturias que ejercen la jefatura del departamento de orientación. Los resultados obtenidos en el estudio descriptivo y exploratorio, ponen de relieve que el liderazgo de los equipos directivos, disponer de espacios para la coordinación, recursos suficientes y contar con unas medidas consolidadas en los centros, favorece la atención a la diversidad. Las personas que participan en el estudio indican que la escasa formación del profesorado, el uso de metodologías poco innovadoras y la inestabilidad de las plantillas son aspectos que dificultan la atención a la diversidad. En cuanto a la línea de actuación que más favorece la atención a la diversidad, consideran que para generar transformaciones en las prácticas docentes es necesario que los y las docentes participen en una formación inicial y continua de calidad.

Palabras clave: *orientación educativa; atención a la diversidad; organización escolar; inclusión.*

Resumen en inglés

High schools face constantly the challenge to attend and promote educational answers adjusted to their student diversity. The study that we submit face a double target: to delimitate what aspects regarding the context, the organization, the leadership and the structure of High Schools, promote or hinder the attention to the diversity at Secondary Education stage. Define lines of action that promote the attention to the diversity. The participant sample is formed by 51 counselors of the Principado de Asturias who are heads of departments. The results achieved at the descriptive and exploratory analysis highlight that the leadership of the management teams, to have space to coordination, enough resources and count with consolidated actions at the schools, promote the attention to diversity. People that participate on this project think poor training of teachers on the usage of poor innovative methodologies and temporary work are aspects that make difficult the



attention to the diversity, consider that in order to create change on teaching practices is necessary that teachers participate on an initial and continuous quality training.

Palabras clave en inglés: *Education and orientation; attention to diversity; school organization; inclusion*

Introducción

Uno de los grandes retos de los centros educativos es proporcionar una adecuada atención a la diversidad al alumnado que acoge. Esta investigación se ha centrado en conocer cómo desde la organización y funcionamiento de los centros que imparten la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se articula y da respuesta a la diversidad funcional del alumnado. Para ello hemos recogido información, entre otros aspectos, sobre: la percepción que tienen los orientadores y las orientadoras acerca de: la adecuación de las medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad a la realidad de los centros y a la diversidad funcional del alumnado; cómo se llevan a cabo los procesos de toma de decisiones, la implicación y coordinación de diferentes agentes de la comunidad educativa en la búsqueda de consensos que promuevan actitudes positivas ante la diversidad; la adecuación de los recursos utilizados; el tipo de liderazgo que se ejerce en los centros; la competencia y actitud del profesorado para proporcionar respuestas educativas ajustadas a la diversidad de alumnado; la implicación y participación de la comunidad educativa y de los agentes sociales; así como la visibilización de la atención a la diversidad en los planes y proyectos de centro.

En esta comunicación presentamos algunos de los resultados obtenidos en el estudio sobre la situación de la atención a la diversidad en los centros públicos del Principado de Asturias que imparten la ESO, tomando como referencia la opinión del profesorado de Orientación Educativa. El objetivo de la investigación que presentamos es conocer aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en la ESO.

Se ha optado por obtener información a través de los/as Orientadores/as puesto que consideramos que poseen una opinión formada e informada, puesto que son personas que cuentan con formación específica al respecto. Además, debido el perfil específico que desempeñan en los centros de secundaria en cuanto a su participación en los procesos de toma de decisiones (Cano, 2008) y su conocimiento de las prácticas que se desarrollan en materia de atención a la diversidad, consideramos que recoger información sobre su percepción es clave para conocer las dificultades y favorecer las potencialidades de los procesos de atención a la diversidad.

Marco teórico y objeto de estudio

1. Marco teórico.

Uno de los retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo es el de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado. Esto hace que tengamos que poner nuestro foco de atención en



cómo desde los centros educativos se promueven actuaciones que contribuyan a que este principio sea efectivo. Actualmente, este sigue siendo el principal desafío de la educación básica en nuestro país y en la mayor parte de los países democráticos.

El marco teórico en el que sustenta la presente investigación viene determinado por el análisis del concepto de atención a la diversidad. Cabe señalar el interés de las publicaciones y clarificación de buenas prácticas que se ha realizado desde organismos europeos como la UNESCO, la OCDE o la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE (2009)¹. Se han elaborado numerosos informes y recomendaciones en orden a realizar avances significativos en educación inclusiva, que hace que las políticas educativas de los países miembros tengan presentes estos principios en el desarrollo de la legislación educativa.

Así, adoptamos como referencia fundamental el concepto de educación inclusiva (Ainscow, Hopkins, Southworth, Wells., 2001; Booth, Ainscow, 2000; Pujolàs, 2004; Stainback & Stainback, 1999), así como la legislación y recomendaciones de los organismos internacionales.

Desde el marco de los planteamientos de la escuela inclusiva, la igualdad de oportunidades se garantiza en la medida que la educación es igual para todos, es decir, en que exista igualdad en el tratamiento educativo que se le da a todo el alumnado. Igualmente, la escuela inclusiva pone el énfasis en que la educación ha de ser integral y se ha de orientar hacia la búsqueda del máximo desarrollo social y personal del alumnado. En el modelo inclusivo, según Pujolàs (2004 p.21): “la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos”. Otro de los pilares en los que se basa la educación inclusiva es el fomento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la potenciación del aprendizaje equitativo, mostrando rechazo por aquellas prácticas que supongan algún tipo de exclusión. Se considera que, detrás de una educación y una escuela inclusiva, necesariamente debe haber una serie de rasgos distintivos y supuestos educativos básicos que permitan que los principios que la sustentan se hagan realidad (Ainscow et al., 2001; Pujolàs, 2004; Stainback et. al, 1999). Entre ellos, se encuentra el de entender la calidad educativa en términos de equidad, lo que implica acoger a todo el alumnado, a toda la población, y que la escuela contribuya a que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades tanto a nivel educativo como ciudadano, que es el fin de la escuela inclusiva.

Para realizar este estudio hemos tomado como referencia la investigación llevada a cabo por Booth y Ainscow (2000), “*Index for inclusión*”, así como los trabajos realizados en distintas comunidades autónomas sobre la percepción del profesorado, orientadores/a, maestros/as y equipos directivos en los que se analizan diferentes aspectos relativos a la atención a la diversidad (Álvarez, Rodríguez, García, Gil, López, Romero, et al., 2002; Ferrandis, Grau y Forte, 2010 ; Moliner, Sales,

¹ En la página web de la Agencia: www.european-agency.org/publications/ereports se puede consultar la publicación Principios fundamentales para la promoción de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos.



Traver y Fernández, 2008; Domínguez y López, 2010; Rodríguez, 2013). En estas se pone de relieve algunas cuestiones a superar en materia de atención a la diversidad, haciendo especial hincapié en aspectos como el liderazgo y la autonomía de los centros; la implicación y participación democrática de la comunidad educativa y los agentes comunitarios y los aspectos relativos a la actitud y formación del profesorado.

2. Objeto de estudio.

La investigación que presentamos se enmarca en el Principado de Asturias, que no cuenta con un desarrollo legislativo específico en el que aparezca regulada la atención a la diversidad, a pesar de los esfuerzos que se han realizado por parte de la Administración Autonómica. Las referencias normativas que regulan estos aspectos en la etapa de Educación Secundaria en nuestra comunidad, vienen determinadas por el desarrollo curricular y de organización de la etapa correspondientes al desarrollo legislativo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, recogido en el *Decreto 74/2007 de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. A esto, hemos de añadir las indicaciones recogidas en la *Circular de inicio de curso 2014-2015 para los centros docentes públicos* en la que se marcan las directrices y organización de los centros en materia de atención a la diversidad.

Realizada una revisión de las publicaciones en esta materia en Asturias, cabe señalar que no contamos con estudios específicos en esta materia. Desde esta investigación se pretenden identificar aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros educativos que imparten la ESO con objeto de proporcionar líneas de actuación que promuevan prácticas inclusivas. Por eso, se pretende contribuir a conocer en qué medida los principios educativos que se recogen en la normativa aseguran en la práctica educativa cotidiana la igualdad de oportunidades ante la educación y contribuyen, en definitiva, a la consecución del éxito de todo el alumnado.

Metodología

El diseño de este estudio responde al de un estudio de opinión mediante encuesta y se ha utilizado un diseño metodológico mixto, recogiendo información de carácter cuantitativo y cualitativo. El objetivo que pretendemos con esta investigación es conocer qué aspectos favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros educativos que imparten la ESO en el Principado de Asturias, basándonos en la percepción del profesorado de orientación educativa.

1. Descripción del cuestionario.

Para realizar el estudio se aplicó un cuestionario de elaboración propia denominado "La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la Orientación Educativa" (Miranda, Burguera y Arias, 2014), validado por expertos externos con una consistencia interna alta (Alfa de Cronbach=0,91). El tipo de variables y el tipo de ítems que se recogen en dicho instrumento se presentan en la Tabla 1.



Tabla 1. Descripción del cuestionario

Información	Información socio-demográfica	Opiniones sobre el contexto, organización, medidas de AD, coordinación, recursos, liderazgo, formación y actitud.	Opiniones sobre aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad.
Tipo de preguntas	Preguntas de opciones y abiertas	Escala Likert (55 ítems) 5 opciones : 1 (Muy en Desacuerdo) hasta el 5 (Muy de Acuerdo)	Preguntas abiertas

2. Descripción de la población.

En el curso 2012/2013 se remitió el cuestionario a la población total de 80 orientadores/as que trabajaban en centros públicos asturianos que impartían la ESO. El cuestionario lo cumplimentaron un total de 51 orientadores/as que respresentan a un 63,75% de la población total. Estos prestaban servicios en diferentes tipologías de centros públicos (Institutos de Educación Secundaria; Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Centros Públicos de Educación Básica), situados en 38 localidades de la geografía asturiana.

3. Diseño.

Para llevar a cabo esta investigación se ha optado por una metodología integradora. La información ha sido recogida a través del cuestionario señalado en el apartado 1. *Descripción del cuestionario* (Miranda et. al, 2014). Los análisis descriptivos se llevaron a cabo mediante el programa IBM SPSS (v.21). Para realizar los análisis cualitativos de los datos recogidos a través de las preguntas abiertas, se ha utilizado un proceso de reducción de los datos en categorías (Rodríguez, Gil y García, 1996).

4. Procedimiento.

Para la obtención de la información se contó con la colaboración del Servicio de Alumnado, Orientación y Participación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias que se encargó de la difusión del estudio y de remitir los cuestionarios por correo electrónico a los/as Orientadores/as. Estos se aplicaron a través de un formulario "on line", acompañados de una carta de presentación, solicitud de colaboración y en las que se les informó del carácter anónimo de mismo y el compromiso de confidencialidad de las respuestas asumido.

Resultados

Los resultados serán presentados en tres bloques diferenciados para facilitar el comentario de los mismos: resultados relativos a la muestra, los resultados referentes a las opiniones recogidas en la escala Likert y los resultados obtenidos a través de las preguntas abiertas.



Respecto a los resultados relativos a la muestra, en la tabla 2 muestra las características socio-demográficas de las personas participantes. El 70,6% son mujeres (N=36), cuya media de edad es 45,39 años. La formación académica más frecuente es la correspondiente a títulos de Ciencias de la Educación.

Tabla 2. Información socio-demográfica de la muestra.

	Media	Moda	Desv. Típ.	Mínimo 1	Máximo 2
Sexo¹	-	2	-	1	2
Edad	45,39	47,00	8,52	30	62
Titulación Académica²	-	1	-	1	3
Experiencia orientador/a	3,22	3,00	1,32	1,25	1,12
Experiencia en la ESO	2,61	3,00	1,32	1,25	1,12
Antigüedad en el centro	1,90	1,00	1,12	1	4

Notas: Sexo¹: 1=Hombre; 2=Mujer; Titulación académica²: 1=Pedagogía; 2=Psicología y 3=Psicopedagogía.

En cuanto a los datos obtenidos a través de la escala Likert, los resultados señalan que en un 34,54% de los ítems (19 ítems) las respuestas alcanzan una puntuación igual o superior a 3,5 puntos (en un rango de 1=mínimo a 5=máximo), mostrando un alto grado de acuerdo con las propuestas de cada ítem. Las respuestas indican que los documentos de centro, el liderazgo de las direcciones y la organización de los centros en cuanto a agrupamientos, horarios, búsqueda de espacios de coordinación, tienen en consideración el principio de atención a la diversidad. Además indican que cuentan con los equipamientos, recursos y materiales adecuados. Igualmente manifiestan que la implicación y participación de la comunidad educativa mejora la atención a la diversidad. Respecto a las medidas de atención a la diversidad ordinarias y específicas, muestran acuerdo en que existen medidas consolidadas; que las familias, alumnado son informados regularmente y se realiza una coordinación, seguimiento y evaluación de las mismas.

El profesorado de orientación educativa está menos de acuerdo con las afirmaciones que recogen 4 ítems (7,27%), con un valor por debajo de 2,5. Tres de estos ítems están formulados en sentido negativo, por lo que debemos considerar que no están de acuerdo ni consideran que el profesorado perciba que atender la diversidad funcional del alumnado suponga un trabajo extra; que la oferta de optativas en la etapa se encuentra limitada por los recursos del centro, y que el profesorado del alumnado con necesidades educativas especiales, no cuenta con horarios para coordinarse con los especialistas. Sin embargo, el ítem 24 formulado en positivo “La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado”, alcanza un valor de 2,25, lo que pone de manifiesto que el profesorado de orientación educativa percibe



carencias en este sentido. Por ello, una de las futuras líneas de trabajo es la necesidad de mejorar los procesos de formación inicial y continua del profesorado.

Para finalizar, mostramos los resultados relativos a las opiniones de los orientadores/as a las preguntas abiertas sobre los aspectos que favorecen y dificultan las medidas de atención a la diversidad (AD) en la ESO, tomando como referencia las prácticas de que se realizan en su centro. En la tabla 3 se muestran el número de afirmaciones que se registraron respecto a cada una de las preguntas, el porcentaje de respuesta respecto a las ocho categorías en las que se han agrupado las respuestas y una síntesis del contenido de los aspectos a los que se refieren en las afirmaciones respondidas en las preguntas abiertas por los/as orientadores/as, referidos a cada una de las ocho categorías.

Tabla 3. Porcentaje de respuesta por categorías y contenido.

Categoría y contenido	Aspectos que favorecen la AD en la ESO (N=71) (% y contenido)		Aspectos que dificultan la AD en la ESO (N= 100) (% y contenido)	
Contexto	13,6%	Participación del centro en programas, proyectos de mejora e innovación, un tamaño de centro amable, la estabilidad de plantillas del profesorado y específicamente del Departamento de Orientación.	17%	Diversidad de contextos comunitarios, alumnado y tipología de centros. Estructura curricular y organizativa rígida de la etapa de secundaria. Falta de estabilidad de las plantillas. Centros excesivamente grandes.
Medidas AD	21,6%	Existencia de medidas de AD recogidas en el marco normativo que se encuentran consolidadas en los centros y que permiten proporcionar una respuesta ajustada a la mayoría de la diversidad funcional del alumnado y las actuaciones enmarcadas dentro de la acción tutorial tanto individual como grupal.	7%	Existe alumnado que no se ajusta a las medidas de AD que se recogen en la norma, por lo que resulta complicado que puedan acceder o que se les pueda proporcionar una respuesta ajustada.
Coordinación	14,1%	Contar con espacios y tiempos de coordinación entre el profesorado, la coordinación con servicios de ámbito comunitario y con las familias.	14%	Carecer de espacios y tiempos para la coordinación y participación.
Organización	5,63%	Flexibilidad en cuanto los horarios, los espacios y la realización de grupos heterogéneos.	9%	Itinerarios educativos y la optatividad que se convierten en prácticas segregadoras; prácticas sancionadoras de gestión de la disciplina, números de ratios elevados y organización de horarios obviando los criterios pedagógicos.



Categoría y contenido	Aspectos que favorecen la AD en la ESO (N=71) (% y contenido)		Aspectos que dificultan la AD en la ESO (N= 100) (% y contenido)	
Liderazgo	9,9%	Implicación de los Equipos Directivos en aspectos relativos a la AD constituye un elemento clave.	5%	Equipos Directivos que no promocionan las prácticas inclusivas
Actitud	9,9%	Implicación del profesorado y una actitud positiva ante la diversidad.	18%	Resistencia al cambio metodológico del profesorado, percepción de la atención a la diversidad como un trabajo extra, manejo de estereotipos respecto del alumnado (problemas de conducta, contextos socio-culturales desfavorecidos). La falta de implicación, profesionalización y escasa motivación.
Formación	5,6%	Participación del profesorado en actividades de formación en centro, en planes de mejora y en proyectos de innovación educativa.	21%	Insuficiente formación inicial del profesorado de secundaria en materia de atención a la diversidad, características psicoeducativas, recursos metodológicos.
Recursos	11,3%	Contar con un número de profesorado y profesorado especialista ajustado a las necesidades del centro, el disponer de espacios, materiales y equipamientos adecuados.	9%	Número insuficiente de profesorado o de especialidades no acordes a las necesidades del centro. Falta de recursos, materiales y equipamientos, o inadecuación de los mismos.

Conclusiones

Acorde con el objetivo que nos hemos planteado, hemos identificado aquellos aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros educativos públicos de Asturias que imparten la ESO, basándonos en la percepción del profesorado de Orientación Educativa. La mayoría de respuestas sobre aspectos que facilitan la atención a la diversidad en los centros están relacionadas con la existencia de medidas de atención a la diversidad que se encuentran consolidadas, así como la existencia y organización de espacios de coordinación que favorecen que los agentes implicados puedan desarrollar las medidas, establecer acuerdos, planificar e implementar actuaciones y realizar su seguimiento. También hacen referencia a la importancia de que el centro participe en programas, planes de innovación y mejora; que esté abierto a la participación comunitaria, así como que el profesorado se encuentre sensibilizado y exista un liderazgo e implicación por parte del Equipo Directivo y del Departamento de Orientación.

En cuanto a las opiniones respecto a los aspectos que dificultan la atención a la diversidad, los informantes indican que están directamente relacionadas con la formación del profesorado,



puesto que aunque la mayor parte de los y las docentes manifieste interés y una actitud positiva hacia la diversidad, no cuentan con las herramientas necesarias para dar respuestas educativas ajustadas a las distintas realidades que se les plantean en su práctica docente. Asimismo, parece destacable señalar cómo las características de los centros relativas al tamaño y la inestabilidad de las plantillas también se pueden convertir en variables limitadoras. Igualmente se pone de manifiesto que si en el centro no existen mecanismos de coordinación, no existen recursos suficientes y no se organiza el centro tomando como referencia el principio de atención a la diversidad, las limitaciones pasan a ser determinantes.

Como futuras líneas de trabajo se plantea ampliar el estudio a toda la enseñanza básica, para tener una visión global y analizar si hay diferencias entre las etapas de primaria y secundaria. También resultará de interés conocer si existen diferencias en cómo se aborda la atención a la diversidad derivadas de la implantación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE). También será necesario seguir trabajando para identificar líneas de actuación claves en materia de atención a la diversidad para garantizar prácticas educativas que garanticen el éxito de todo el alumnado. Pero para que las escuelas inclusivas tengan éxito, es necesario partir de una visión compartida respecto a lo positivo de la diversidad, a la necesidad de lo diverso, a que lo diferente enriquece. En definitiva, a la necesidad de “celebrar la diversidad” (Pujolàs, 2004 p.30). Este es el verdadero reto.

Bibliografía

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G., WETS, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, V., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, E., GIL, J., LÓPEZ, I., ROMERO, S., PADILLA M^a. T. et al. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio Descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245.
- BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Circular de inicio de curso 2014-2015 para los centros docentes públicos. *Gobierno del principado de Asturias. Consejería de Educación, Cultura y Deporte*, 24 de julio de 2014.
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 162, de 12 de julio de 2007.
- DOMÍNGUEZ, J. y LÓPEZ, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 50-60.
- FERRANDIS, M^a. V., GRAU, C. y FORTES, M^a. C. (2010). El profesorado y la Atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.



Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 10 de diciembre de 2013.

MIRANDA, M.; BURGUERA, J. L.; y ARIAS, J. M. (2014). La percepción del orientador/a sobre la diversidad en Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 193-202.

MOLINER, O., SALES, A., TRAVER, J. A. y FERRÁNDEZ, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

RODRÍGUEZ, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 41-46.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.



Un universo de imágenes y lenguas. Una propuesta para abordar la diversidad cultural en las aulas

A universe of images and languages. A proposal for addressing the cultural diversity in the classroom

Franco Maldonado, Concepción. *Profesora del Aula de Inmersión Lingüística del IES "Alfonso II", Oviedo;*
Villaverde Aguilera, M^a José. *Orientadora Educativa del IES "Montevil", Gijón*

* Datos de contacto: fmaldonadoc@yahoo.es y mjosevaducastur.princast.es

Resumen

En un mundo multicultural, globalizado e interconectado, el ámbito educativo tiene importantes retos. En esta comunicación presentamos una propuesta de cómo desde el enfoque intercultural-antirracista, y desde una de sus premisas, que es el reconocimiento de los bagajes de los sujetos que aprenden, y por lo tanto de sus identidades, se aborda la diversidad cultural con una propuesta en la que los estudiantes comparten tareas en las que se percatan de cómo construyen sus identidades y dialogan con las de otros estudiantes; abordan el aprendizaje de español segunda lengua y se acercan a contenidos curriculares de áreas no lingüísticas. En la primera parte recogemos algunas claves del marco teórico en el que nos apoyamos: el enfoque intercultural-antirracista, después nos detenemos en algunos aspectos de la construcción de las identidades adolescentes, que en el caso de jóvenes extranjeros pueden tener más complejidad si cabe, para finalmente exponer una propuesta didáctica llevada a cabo en un aula multicultural de secundaria.

Palabras clave: *Enfoque intercultural-antirracista, identidades, diversidad cultural, español segunda lengua, plurilingüismo, arte.*

Summary

In a multicultural, globalized and interconnected world, the educative area has significant challenges. In this communication we present a proposal of how from the intercultural-antiracist approach, and from one of its premises, which is the recognition of the knowledge learned by the subjects, and thus their identities, cultural diversity is addressed with a proposal in which students share tasks where they notice how they build their identities and engage with the other students ones; they address the learning of Spanish second language and come near to curricular contents of nonlinguistic areas. In the first part we collect some keys of the theoretical frame in which we rely: the intercultural-antiracist approach, afterward we will pause in some aspects of the teenage identities construction, which in case of young foreigners can be even more complex if possible, to finally expose a didactic proposal accomplished in a secondary school multicultural classroom.

Keywords: *intercultural-antiracist approach, identities, cultural diversity, Spanish second language, multilingualism, art.*



Introducción

Vivimos en contextos multiculturales de existencia, caracterizados por una creciente diversidad cultural que pone de manifiesto distintas formas de vivir juntos y de participar en la vida cultural. Sin embargo, solo en un espacio social en donde se reconozca el valor de la diversidad y su carácter dialógico, esta puede constituirse en motor para el cambio social. En todo caso, la articulación de estas distintas formas de existencia solo va a ser posible a través de una ética que conjugue la necesidad de reciprocidad y de reconocimiento mutuo.

Muchos autores han puesto de manifiesto que la sociedad en que vivimos, inmersa en el fenómeno de la globalización del capitalismo neoliberal, se caracteriza por un aumento de la inseguridad, de la incertidumbre y del movimiento perpetuo (Bauman, 2005). Por otra parte, el espacio de y para el consumo se manifiesta como un lugar y un tiempo para la expresión identitaria, en donde las diferencias se borran y las desigualdades se reproducen.

En este contexto, de globalización neoliberal, las personas construyen identidades en pertenencias diversas, en un mundo cada vez más interconectado. Y varios son los riesgos a los que se enfrentan: los contextos de las biografías rotas y fragmentas (Sennett, 2000), la imposición de identidades estereotipadas, deshumanizadoras y estigmatizadoras (Bauman, 2003) y la crisis en los procesos de identificación (heteronomía moral).

Nos encontramos pues ante el reto de construir una sociedad intercultural, en donde “el otro, la otra” no se represente como “una amenaza” o como “algo siempre distinto”, sino como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, con capacidad de intercambiar, en el espacio social, sus diferentes capitales sociales, culturales y económicos.

Como enseñantes comprometidos con una racionalidad intercultural antirracista, exploramos caminos que permitan incluir la interculturalidad en el currículum. En esta comunicación presentamos uno de ellos, siendo conscientes de su limitación, si no se incorpora como contenido transversal, en las diferentes áreas y materias del currículum de una enseñanza obligatoria.

Marco teórico y objeto de estudio

El modelo que tomamos como referente de nuestra actuación educativa es el enfoque intercultural antirracista. Este enfoque conceptúa a las culturas como entes dinámicos, en diálogo con otras culturas, desde una postura crítica, basada en el reconocimiento, el respeto a la diferencia y la búsqueda de lo común, en un contexto de igualdad de derechos e interdependencia. Dicho enfoque participa de un proyecto sociopolítico que tiene en cuenta las relaciones de poder, los aspectos socioeconómicos, la acción social, y que se compromete con una acción colectiva ante todo tipo de discriminación o exclusión social.

El enfoque intercultural exige cambios esenciales en el currículum, en sus finalidades, contenidos, metodologías y evaluación. Contribuye a contextualizar y dotar de significado y sentido a los



contenidos, al perseguir una toma de conciencia de la propia cultura y del conocimiento de otras culturas, con el fin de ser capaces de superar estereotipos y prejuicios. Nos ayuda, por tanto, a comprender los problemas sociales y culturales actuales, desarrollando actitudes críticas ante los conflictos que pueden afectar a la convivencia entre las personas y los grupos.

En este enfoque intercultural, las voces del alumnado se ponen en primer plano, en tanto que los concebimos como sujetos de su proceso de aprendizaje y como ciudadanos/as de pleno derecho. Por otra parte, no podemos olvidar, que en la adolescencia, las identidades se encuentran mediadas principalmente por las narrativas o historias de vida y se expresan a través del autoconcepto. Es decir, de la imagen, percepción o vivencia que tenemos de nosotros/as mismas, o más específicamente del conjunto de categorías o atributos que utilizamos para definirnos como individuos para, por una parte, diferenciarnos de los demás (identidad personal) y, por otro lado, igualarnos con otros (identidad sociocultural). El vínculo entre ambos tipos de identidades lo constituye la identidad narrativa, que podemos definir como una autodefinición que integra, de forma dinámica, el pasado con el presente, anticipando el futuro (quién he sido, quién soy, quién quiero ser). Ello permite dar consistencia, sentido y significado a nuestras vidas (Bruner, 2006).

En los relatos autoidentitarios, que permiten captar las “vivencias”, la voz de estas narraciones constituye una suerte de voces dialogando (diálogo sostenido e inacabado que nos da la vida). De tal modo que nuestro punto de vista sobre el mundo es de naturaleza polifónica (Bajtín, 1981), o parafraseando a Wersch (1993), lo que caracteriza y define la agencia de las personas son las “voces de su mente”. Por ello la palabra en el lenguaje es siempre de alguien más, en el sentido de que nos apropiamos de las voces ajenas. Y en estas vivencias contadas, se visualizan “imágenes sociales reflejadas”, es decir, la percepción que tiene uno o una sobre lo que otros piensan o dicen, la imagen que me devuelven las personas significativas (la familia, la escuela, las amistades, la pareja) y el entorno circundante en donde transitamos. De tal forma que las identidades y su evaluación (autoestima) se constituyen a partir de diálogos, personajes y puntos de vistas que entran en relación. Cuando estas imágenes son positivas, nos sentimos sujetos dignos, valorados y competentes. Pero cuando son negativas, fruto del prejuicio y del estereotipo, nos llevan a la discriminación y afectan directamente a la identidad y por tanto a nuestro proyecto de vida.

Por otra parte, siguiendo a Inés Massot (2003), y dando cuenta de nuestras vivencias en el ámbito de la educación intercultural, podemos afirmar que la experiencia migratoria afecta directamente a los vínculos de integración espaciotemporales y socioculturales. Siendo el vínculo social del sentimiento de identidad el más afectado por la inmigración, ya que los mayores cambios ocurren con el entorno. De tal forma que siguiendo a esta autora, solo la aceptación de las “pérdidas” y la elaboración de los duelos, facilitará la reorganización y consolidación del sentimiento de identidad, a pesar de los cambios y remodelaciones. Por ello consideramos de vital importancia, incorporar el tema de la construcción de las identidades, y en consecuencia, el reconocimiento de la otredad, en el campo de la investigación y de la práctica educativa.



En definitiva, desde la racionalidad intercultural antirracista, intentamos construir discursos y prácticas que tienen como último fin el desarrollo de identidades dialógicas e intersubjetivas, que intentan promover socialidades envolventes, a través del diálogo y de la comprensión del otro, frente al triunfo de las llamadas “identidades asesinas”, es decir, aquellas que en nombre de su etnia, estado, lengua o religión, buscan la exclusión o destrucción del otro, de la otra (Maalouf, 1998). Y este ideal, no se puede poner en práctica sin el desarrollo y la consolidación de redes de intercambio de experiencias educativas democráticas, que conjuguen las voluntades de diferentes agentes sociales, involucrados en proyectos ligados a la justicia social, en sus dos dimensiones de redistribución (poder institucional) y reconocimiento (poder de la acción colectiva).

Por todo ello, y en consonancia con los presupuestos del enfoque intercultural y con los actuales planteamientos de didáctica de las lenguas extranjeras y segundas lenguas, que hacen hincapié en el sujeto y en el desarrollo de competencias generales y lingüísticas, como señala el MCER, realizamos el diseño y la puesta en práctica de proyectos de trabajo mediante los que se pretende desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en español segunda lengua (EL2) de alumnado extranjero, en contexto escolar, tratando de establecer interrelaciones entre teoría, práctica en el aula e investigación.

Metodología

Tener en cuenta la voz del sujeto, sus bagajes culturales y plurilingües; establecer relaciones simétricas para la construcción de conocimientos propiciar la participación social, supone apostar por un enfoque didáctico basado en proyectos de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En investigaciones desarrolladas por las autoras de esta investigación se pusieron en marcha metodologías de investigación biográfica – narrativa, que permitieron tomar como base empírica las voces de los sujetos de la investigación, a través de las cuales expresan el sentido de su existencia y de su acción (los relatos de vida). Las categorías de análisis utilizadas, en el análisis de los discursos del alumnado y de sus madres, para la producción de datos, están directamente relacionadas con la construcción de las identidades narrativas. Nos referimos a las transiciones vitales, los vínculos afectivos, los sí mismos posibles, la satisfacción comunitaria, el sentido de conexión, la membrecía, etc. El enfoque etnográfico, basado en la producción de relatos de vida, lo consideramos idóneo para investigar la construcción de identidades en tanto que posibilita la construcción de los narrado, la reconstrucción del pasado y su veracidad, dar cuenta del problema de la identidad y de la memoria colectiva.



Resultados

Los resultados presentados en esta comunicación son fruto de dos investigaciones que abordan el enfoque intercultural antirracista, y desde esa perspectiva observan y se implican en la construcción de identidades y en dar voz al sujeto en el contexto educativo.

Por una parte, nos referimos al trabajo de investigación realizado por M^a José Villaverde Aguilera, para la obtención del DEA, en 2009, “La construcción de identidades en adolescentes inmigrantes: implicaciones para el trabajo psicopedagógico”, dirigido por José Luis San Fabián Maroto, y que en la actualidad se encuentra en proceso de tesis doctoral.

En esta investigación, en los relatos de las madres (dos mujeres, de Colombia y de la República Dominicana), aparecen elementos relacionados con la construcción de la identidad personal y sociocultural, nos referimos a los siguientes:

- Transiciones vitales: Decisiones sobre aborto / nacimiento de criaturas; vida en pareja, trabajo, separaciones, enfermedades, muerte; migraciones: internas, a otros países.
- Vínculos afectivos: pobreza material y riqueza afectiva (papel de la madre, abuela, de la familia); dependencia familiar en la toma de decisiones: las redes migratorias.
- Sí mismos: Mujeres luchadoras, trabajadoras, “conversadoras”.
- Identidad sociocultural: Satisfacción comunitaria, sentido de conexión y pertenencia; importancia de la escuela; la construcción de lo público/privado; el campo, el pueblo, la ciudad; la conciencia del machismo: la violencia de género; la vivencia de rechazo por ser inmigrante.

En la misma investigación, en los resultados sobre la construcción de identidades del alumnado participante (las criaturas de las madres entrevistadas, nuestro alumnado), destacamos los siguientes aspectos:

- Transiciones vitales: Migraciones, muertes de seres queridos; Esteban: venir a España como una oportunidad, Isabel “no quería venir a España”; cambio de colegio: nota diferencias Isabel; cambio de ciudad: Isabel nota aquí menos libertad; diferentes estrategias de afrontamiento.
- Vínculos afectivos: En ambos fuerte apego a la abuela; Isabel: fuerte identificación con su madre; Esteban: mucha importancia a los iguales.
- Sí mismos posibles: Isabel (buena estudiante en Colombia, con expectativas de trabajar e independencia; subjetividades sexuadas: la diferencia que crea desigualdad) y Esteban (subjetividad más independiente, papel de líder en los grupos; definición como “vago” en tanto que estudiante; fama de “chistoso”).
- Identidad sociocultural: Isabel (importancia del rito de paso comunitario -15 años-, se define como colombiana), y Esteban (“lo pone en su pasaporte: EE.UU”, no sentimiento de



membrecía: en donde esté su familia, su padre o su madre; Le molesta los insultos sobre su color, lo percibe por el tono de voz).

Por otra parte, nos referimos a la investigación realizada por Concepción Francos Maldonado en el contexto de su tesis doctoral, en la que recoge testimonios de alumnado extranjero y español y de familias, sobre representaciones culturales, de las que se desprende un imaginario estereotipado y otro que se vincula con sus fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2005) y de identidad (Esteban Guitart, 2012a) que configuran sus identidades y bagajes culturales y experienciales. Fruto de esa investigación se plantean diferentes propuestas didácticas desde el enfoque intercultural. Una de ellas es el Proyecto ComunicARTE, que partiendo del marco teórico expuesto anteriormente, en el que el enfoque intercultural es clave, tenemos en cuenta la voz del sujeto para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural, la participación, establecer puentes con otras áreas del currículo y participar en la comunidad.

El proyecto ComunicARTE: Arte y palabras para comunicarse, pretende desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en EL2, sensibilizar sobre las conexiones entre poesía, arte e interculturalidad y propiciar la participación social a través del Museo como espacio de diálogo intercultural. Para ello, planteamos tareas en las que uno de los resultados son textos de identidad, que se caracterizan por tener presentes las lenguas familiares del alumnado y la pedagogía de la multialfabetización (Cummis, 2005).

Uno de los datos personales vinculados con la identidad es el nombre. Entre las propuestas de clase se plantea reflexionar sobre nuestros nombres y realizar algunas tareas orales y escritas: cómo se escribe cada nombre en las diferentes lenguas maternas del alumnado de la clase, cómo se pronuncia, si tienen un significado, quién eligió su nombre, etc. A partir de la lectura de un fragmento del libro Anne aquí, Sélima allí, en el que la protagonista cambia de nombre, ponemos en común en clase si cambiaríamos de nombre y por qué. La tarea final es la realización de un acróstico bilingüe en español y en las lenguas maternas de cada estudiante, y un cartel con los nombres de la clase.

Trabajar con los nombres es una forma de valorar la diversidad cultural, de ver elementos identitarios, de valorar la propia cultura y el plurilingüismo.



Imagen 1 y 2: Acróstico en español y wolof y autorretrato; Acróstico en español y ruso y autorretrato



Otra tarea plantea escribir un poema de verso libre titulado “yo soy”. Para realizarla, es necesario tener en cuenta diferentes recursos lingüísticos, culturales y aspectos curriculares que ayuden a expresar la descripción física y de carácter y diferentes pertenencias geográficas. Estas cuestiones entran en conexión con conceptos de Ciencias Sociales para nombrar magnitudes territoriales. Tras diferentes tareas para afianzar conceptos y su expresión en español, escriben el poema. A continuación mostramos un ejemplo que recogemos literalmente como lo realizó el alumno, pues de este modo, podemos observar la interlengua entre su lengua materna y el español. Asimismo, es un ejemplo de sus bagajes culturales y de diferentes pertenencias.

Texto 1 Guilherme. Brasil. YO SOY:

Soy una montaña soy cordillera delos andes porque esta en la América do Sur
 Soy un río soy o río Amazonas porque está en Brasil
 Soy un mar soy o mar caribe porque tiene muchas tortugas
 Soy una isla soy isla Galápagos porque tiene muchas tortugas
 Soy un continente soy Pequizeiro porque es donde yo vivía
 Soy un árbol soy un pequizeiro porque me gusta el pequi
 Soy una flor soy una rosa porque es muy guapa

Otra de las tareas es un poema titulado “yo siento”, para lo cual, previamente se trabajan los sentidos, las sensaciones, los estados de ánimo, etc. como podemos observar en el siguiente texto, en el que están presentes ecos de sus identidades.

Texto 2 Guilherme. Brasil. SIENTO:

Siento libertad cuando veo las cosas con mis ojos triangulares.
 Siento hambre cuando saboreo la feijoada con mis labios en forma de rombo rojo.
 Siento alegría cuando veo mi pelo con varios colores y formas triangulares en el espejo.



Siento nostalgia cuando huelo la tapioca con mi nariz triangular.

Siento tristeza cuando no oigo los pájaros de Brasil cantando.

Siento alegría cuando veo el río Amazonas con su color azul y sus peces de varios colores.

Siento alegría cuando veo el Cristo y el pan de azúcar.

Estableciendo nuevas conexiones con el currículum, nos acercamos a algunos movimientos artísticos, que cada alumno y alumna aborda según su nivel de competencia comunicativa. Para ello se consultan diversas fuentes en Internet, libros, vídeos, etc., que permiten conocer museos y obras de arte de diferentes culturas. Después se realiza una visita al Museo de Bellas Artes que tiene la finalidad de que el alumnado conozca y aprenda a desenvolverse en un servicio cultural de la ciudad, además de familiarizarse con algunas obras de arte.

Finalmente el alumnado realiza su autorretrato plástico, tal como podemos observar en las imágenes 1 y 2. Posteriormente se presenta el trabajo en clase y también vuelve a llevarse al Museo, donde formará parte de una actividad del programa educar en el Museo, destinada a todos los centros educativos. Así se realiza el recorrido del sujeto a la comunidad, contribuyendo a construir interculturalidad desde el Museo.

El proyecto puede consultarse en <https://sites.google.com/site/comunicartearteypalabras/>

La evaluación, en el proyecto ComunicArte, busca la autorregulación de los aprendizajes, de modo que facilite al alumnado percatarse de su proceso de aprendizaje, de sus errores. Es una evaluación competencial, en la que el alumnado tiene que conseguir llevar a cabo una tarea: ser capaz de dar o preguntar datos personales, elaborar un poema que exprese quién es y otro que recoja qué siente, exponer a la clase una presentación de su autobiografía en fotos, etc. Entre los instrumentos de evaluación utilizados destacamos los portfolios, en este caso recurrimos al PEL (Portfolio Europeo de Lenguas), en los apartados de biografía lingüística y dossier, y una parrilla de evaluación. El alumnado conoce los criterios de evaluación que se presentan en una parrilla y que la profesora ayuda a comprender y a trabajar con ella mediante el diálogo.

Conclusiones

En primer lugar destacar la importancia de las técnicas etnográficas en la investigación educativa, ya que permite dar cuenta de la dimensión ideológica y política de la educación, así como las condiciones necesarias para realizar una lectura crítica de la realidad.

En las investigaciones desarrolladas, se pone de manifiesto los discursos hegemónicos en educación, que no son otros que los de una fuerte inspiración terapéutica y de subjetividades académicas, en un contexto de fuerte individualismo. En todo caso, es destacar que las intervenciones “paternalistas” por parte de los profesionales de la educación, y de otros agentes sociales, generan identidades devaluadas y dependientes.



En cuanto al currículum y a la intervención de los profesionales de la orientación educativa, se hace necesario plantear las siguientes implicaciones:

- Importancia de la construcción de vínculos colectivos (del reconocimiento).
- Necesidad de problematizar el uso de categoría en la evaluación psicopedagógica (inmigrante, necesidades educativas específicas, etc.), por las escasas expectativas que pueden generar en los agentes educativos.
- Importancia de la prevención sobre nuestros prejuicios en la categorización de los procesos socioculturales.
- Se hace necesario incorporar en el currículum el análisis y debate sobre las formas de vida en la vida social e individual (identidades digitales, discriminación racista y sexista).
- Toma de conciencia del tipo de identidades que contribuimos a crear, en función de las estrategias de poder que desplegamos y de los discursos que recreamos: de sumisión y autónomas-
- Necesidad de percibir a las familias y al alumnado como interlocutores válidos.

Por otra parte, la experiencia de algunos años poniendo en práctica la enseñanza - aprendizaje de EL2 en contexto escolar desde el enfoque intercultural antirracista y, por lo tanto, teniendo en consideración las identidades y los bagajes de los sujetos, es decir, su reconocimiento, nos hace ratificar que es fundamental para establecer sintonía entre los puntos de partida del sujeto y la cultura escolar, le visibiliza, contribuye a su emancipación y a plantear una educación más crítica.

Para facilitar ese transitar entre lo vivido y lo curricular es de gran importancia llevar a cabo un currículum dialogado, una posibilidad de ponerlo en práctica es mediante proyectos de trabajo que, además, abren el aula a la comunidad, lo cual repercute sobre la propia comunidad, pues contribuirá a que se configure de modo más democrático y consciente de la diversidad humana y de la interdependencia, y en el alumnado, en cuanto que ve reconocidas sus aportaciones.

Es imprescindible crear espacios de reflexión e intercambio entre universidad y escuela que fortalezcan la investigación –acción, la innovación, los enfoques interculturales e interdisciplinarios tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente.

Bibliografía

- BAJTIN, M. M. (1981). *The dialogic imagination, Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin; University of Texas.
- BAUMAN, Z (2003). "Exclusión social y multiculturalismo". En *Claves de Razón Práctica*, 137, (pp. 4-13).
- BAUMAN, Z (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.



- BESALÚ, X.; TORT, J. (2009). Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero. Sevilla: Eduforma.
- BRUNER, J. S. (2006). "Culture, Mind, and Narrative". En BRUNER, J. S. In Search of Pedagogy, Volume II, (pp. 230-236). London, New York: Routledge.
- CAMPS, A. (Comp.)(2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (2008). Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Barcelona: Graó.
- CAUNE, J. (2009). "Prácticas culturales y modalidades de mediación. Construcción de un mundo en común y de las condiciones de convivencia" En Revista CIDOB, 88, (pp. 13-24). Barcelona: Fundación CIDOB.
- COELHO, E. (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona: ICE- Horsori.
- CUMMINS, J. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2005). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". En LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (Eds.) Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (pp. 129-148). Barcelona: Horsori.
- DESNOËTTES, C. (2008). Descubrir el arte a través del mundo. Vigo: Factoría K de libros.
- DICKINS, R. (2013). Historia del Arte. Una guía completa del arte occidental para principiantes. Reino Unido: Usborne.
- ESTEBAN GUITART, M. (2012a) La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 2012, Vol. 17 nº 2, 51-64
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4107732>
- FRANCOS MALDONADO, C. (2010) Español segunda lengua en contexto escolar. Lengua de instrucción, interculturalidad y bibliotecas. Trabajo de investigación. Máster de Español Lengua Extranjera. Universidad de Oviedo
- GONZÁLEZ, N, MOLL, L.C. y AMANTI, C. (2005). Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2006). Lengua y diversidad cultural. Propuestas para el aula. Madrid: Talasa.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2012). Entre palabras y voces. Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo. Letra 25. Disponible en <http://letra25.com/ediciones/palabras-voces/>
- MAALOUF, A. (1998). Identidades asesinas. Madrid: Alianza Editorial.
- MASSOT, I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao: Desclée.



SAHAUN, TAN (2007). Emigrantes. Australia: Barbara Fiore editora.

SENNETT, R (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Buenos Aires: Amorrortu editores.

VILA, I; CASARES, R. (2009). Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social. Barcelona: Horsori.

VILLAVARDE, M. J. (2009). La construcción de identidades en adolescentes inmigrantes: Implicaciones para el trabajo psicopedagógico. Trabajo de investigación para la obtención del DEA. Departamento de ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

WERSTSCH, J.V. (2003). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor.



Actitudes de docentes y alumnado de secundaria ante la diversidad sexual

Teachers and Students in front of Sexual Diversity

Pichardo Galán, José Ignacio. *Universidad Complutense de Madrid*

Datos de contacto: jipichardo@ucm.es

Resumen

La investigación "Diversidad y convivencia en los centros educativos", cuyo trabajo de campo se realizó en el año 2013. Los docentes que respondieron, al tiempo que tienen una percepción generalmente positiva del ambiente de convivencia en sus centros, son conscientes de que existen algunas circunstancias conflictivas que pueden dejar a algún alumno, alumna o miembro del claustro en una situación tensa o incómoda. De tal modo que en ocasiones la apariencia física y el poner en cuestión los roles de género o la sexualidad normativa constituye un motivo de insulto, burla y exclusión. La homofobia y la transfobia, siquiera perpetrada por un porcentaje pequeño del alumnado y, en menor medida, del profesorado, siguen presentes en los centros educativos en forma de violencia verbal e incluso, aunque sea de forma más aislada, en forma de violencia física. La inmensa mayoría de docentes tienen claro que estas situaciones no se deben permitir y suele tener una respuesta más contundente cuanto mayor es la intensidad o violencia de la agresión. No obstante, existe un porcentaje no desdeñable del profesorado que no sabe o no se siente preparado para enfrentar la especificidad de las situaciones de homofobia y transfobia en los centros. Ante esta realidad, la formación -tanto de futuros docentes como de profesionales en activo- aparece como una de las principales para hacer de los centros educativos un espacio de convivencia y diversidad de una forma efectiva.

Palabras clave: *Diversidad sexual, homofobia, transfobia, género, sexualidad.*

Resumen en inglés

This paper is based on the results of the fieldwork conducted in 2013. Teachers who responded had a generally positive perception of the living environment in their schools. But they were also well aware that there are some conflicting circumstances that can leave any student or faculty member in a tense or uncomfortable situation: such as physical appearance and questioning gender roles or sexuality norms. Homophobia and transphobia -perpetrated by a small percentage of students and, to a lesser extent, by teachers- are still present in schools in the form of verbal violence or even physical violence. Males of both groups are often the agents of these attitudes to a greater extent than women (and more victims of the negative consequences thereof). The vast majority of teachers think these situations should not be allowed and they usually have a more radical response the greater the intensity of aggression or violence. However, there are a significant percentage of teachers who cannot or do not feel prepared to deal with the specific situations of homophobia and transphobia in schools. Given this reality, the training appears as a possible solution to make schools a place for integration and diversity.



Palabras clave en inglés: *Sexual diversity, homophobia, transphobia, gender, sexuality.*

Introducción

El acoso escolar por homofobia o bullying homofóbico forma parte, por desgracia, de buena parte del paisaje de los centros educativos en España y en todo el mundo (UNESCO, 2012). Sin embargo, hace casi una década, esta realidad no era tenida en cuenta en nuestro país ni en los estudios generales sobre acoso escolar ni en las medidas que se proponían para abordarlo. En el año 2004, la Comisión de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) puso en marcha la primera investigación sobre la situación de la diversidad sexual en las aulas: *Homofobia en el sistema educativo* (Generelo y Pichardo, 2006); a la que siguieron otras realizadas conjuntamente con la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB). Estos estudios iban poniendo de manifiesto la persistencia de la discriminación de carácter homófobo y tránsfobo en los centros escolares (Generelo, Pichardo y Galofré, 2008; Pichardo, 2009; Garchitorea, 2009; Generelo, 2012; Moreno y Puche, 2013).

No será hasta el año 2010 cuando una institución pública, el Instituto de la Juventud, encargue al Centro de Investigaciones Sociológicas la primera investigación realizada desde la administración del estado sobre el respecto a la diversidad sexual entre adolescentes y jóvenes. Tanto en la investigación cualitativa (Santoro, Gabriel y Conde, 2010) como en los resultados publicados del sondeo realizado con 1.411 entrevistas a jóvenes de entre 15 y 29 años, se hace referencia a la educación como uno de los espacios más relevantes para el bienestar de este colectivo (INJUVE, 2011). Este estudio confirma algo que ya apuntaban los mencionados anteriormente: que en España el conjunto de jóvenes y estudiantes que presentan actitudes abiertamente homófobas es minoritario. Sin embargo, este colectivo minoritario sigue imponiendo su ley de discriminación y rechazo en buena parte de las aulas y centros educativos ante la pasividad del resto del alumnado y el profesorado. Ese mismo año 2010, el British Council publicó los resultados de su encuesta paneuropea sobre acoso escolar, realizada entre más de 4.200 estudiantes (12-18 años) de 11 países europeos, y en la que se señalaba la orientación sexual como el principal motivo de acoso entre estudiantes.

Metodología

La investigación que se presenta en esta comunicación, "Diversidad y convivencia en los centros educativos" (Pichardo et al. 2014)¹, cuyo trabajo de campo se realizó en el año 2013, está basada en un cuestionario respondido por 250 docentes de todos los niveles de educación no universitaria en España y en 3.236 cuestionarios completados por estudiantes de secundaria, bachillerato y

¹ En la siguiente web está disponible el informe con todos los resultados de la investigación y el resto de materiales relacionados con la misma (cuestionarios, videos, etc.): <http://presentacionidyc.blogspot.com>



formación profesional². Esta investigación pretendía dar cuenta de los cambios que han tenido lugar en los centros educativos españoles ocho años después de la aprobación de las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género.

La investigación aborda algunas cuestiones que no habían sido tenidas en cuenta en estudios anteriores, como las actitudes y prácticas del profesorado en activo ante la diversidad sexual. Esos fueron los primeros objetivos que guiaron la puesta en marcha de esta investigación a los que se unió la intención de comparar las percepciones y actitudes de profesorado y alumnado respecto a la diversidad sexual y el acoso escolar de carácter homófobo y transfobo. Asimismo, se puso en contexto este tipo de acoso conjuntamente con otros tipos de discriminaciones que también tienen lugar en espacios escolares, como las de carácter racista o aquellas que tienen que ver con el aspecto físico, la clase social y otros posibles motivos de burla o exclusión.

Debido a los importantísimos recortes que han venido sufriendo en España los fondos públicos destinados a la investigación en general y a la investigación de carácter social en particular, nos planteamos desde el primer momento un acercamiento basado en la colaboración solidaria y generosa tanto de docentes y centros, como de un nutrido grupo de personas voluntarias, activistas de asociaciones LGBT y estudiantes en prácticas que han aportado su tiempo, su trabajo, sus redes de contactos y sus conocimientos para sacar adelante este proyecto. Existían, no obstante, una serie de gastos ineludibles derivados del trabajo de campo que pudieron afrontarse gracias al apoyo económico de la filial española de la empresa Google. Se contó, así mismo, con el soporte logístico y organizativo tanto de la FELGTB como de la Asociación Transformarse para Transformar y del Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Resultados

Los y las docentes que participaron en esta investigación, al tiempo que tienen una percepción generalmente positiva del ambiente de convivencia en sus centros, son conscientes de que existen algunas circunstancias conflictivas que pueden dejar a algún alumno, alumna o miembro del claustro en una situación tensa o incómoda. Un 22,8% de docentes marcó las opciones del cuestionario que denotan una convivencia tensa, lo que nos habla de posibles conflictos o incomodidades latentes que corren peligro de pasar desapercibidas en los discursos de buena convivencia que, generalmente, son los aceptados y presentados por la comunidad educativa: *“No me he encontrado con situaciones especialmente conflictivas, pero soy consciente de que en las aulas existen estas situaciones y no siempre se les da el cauce adecuado”*, apunta una profesora de 60 años de un instituto de educación secundaria (IES) público de Madrid.

Entre los principales motivos de burlas y exclusión entre el alumnado según la percepción del profesorado encontramos, por este orden, los siguientes: ser un chico que parece o se comporta

² El equipo de investigación estaba formado por J. Ignacio Pichardo Galán (Coord.), Matías de Stéfano Barbero, Mercedes Sánchez Sáinz, Luis Puche Cabezas, Octavio Moreno y Belén Molinuevo Puras.



como una chica; por cuestiones de higiene; ser o parecer gay, lesbiana o bisexual y por sobrepeso. Estos cuatro casos son en los que más se menciona la respuesta “constantemente” y, por estos motivos, más de un tercio del profesorado considera que se producen insultos, burla o exclusión constantemente o a menudo. Si añadimos la respuesta “alguna vez”, el porcentaje se acerca o supera el 80% para estos casos. Vemos que dos de estos motivos están directamente relacionados con la diversidad sexual y la identidad de género: tanto el ser o parecer LGB (lesbiana, gay o bisexual) como el saltarse las normas de género, siendo en este caso el nivel de acoso mayor hacia los chicos que hacia las chicas.

Son numerosos los comentarios de docentes que ponen de relieve esta interrelación entre sexismo y homofobia: *“Creo que la discriminación sexual está íntimamente ligada a las discriminaciones de género o sexistas”* (Profesor de secundaria en centro privado concertado de Madrid, 57 años); *“Las personas que convivimos con adolescentes en las aulas [...] constatamos que muchos jóvenes muestran actitudes muy conservadoras respecto a las relaciones de género y a la orientación sexual distinta a la heterosexual”* (Profesora de secundaria en IES público de Badajoz, 47 años); *“Además de los insultos comunes, maricón, etc.. también se da algo más peligroso creo yo: el rechazo o el dejar de lado a esos compañeros que son diferentes y que, sin saberse si son homosexuales, los alumnos ven distintos. No suelen trabajar con otros con facilidad. No se trata de ‘no trabajo con él porque es marica’, sino ‘no trabajo con él porque es distinto y raro’”* (Profesor de secundaria en IES público de Tenerife, 38 años).

A pesar de encontrarnos ante una muestra de docentes que podríamos caracterizar como abierta hacia la diversidad sexual³, al preguntar por la presencia de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) en las aulas, la mayoría muestra un desconocimiento reseñable. Así, sólo en el caso de los estudiantes gays, la mitad del profesorado entrevistado (50,4%) reconoce que siempre hay o suele haber en sus aulas. El porcentaje de estas dos categorías va bajando al hablar de lesbianas (29,6%) y bisexuales (12%). Estos datos contrastan con los resultados del cuestionario pasado a los estudiantes, donde el porcentaje de estudiantes que expresan deseos hacia chicos y chicas (bisexuales) es mayor que aquellos alumnos y alumnas que presentan un deseo homosexual y, por otro lado, el porcentaje de alumnado que presenta un deseo no heterosexual es similar entre los chicos y las chicas.

Podemos comprobar entonces que se mantiene una presunción de heterosexualidad del alumnado entre la mayor parte de docentes. Parece muy relevante además el nivel de desconocimiento que se tiene sobre la presencia de la bisexualidad (61,2%), de la homoparentalidad (53,6%) y de la transexualidad (40%). Hay que señalar aquí que en esta muestra se incluyen profesores de infantil y primaria y que, si separamos estos datos por niveles en los que se imparte la docencia, aumentan

³ Desde el inicio del trabajo de campo, el equipo de investigación cercioró que la mayor parte de docentes que decidían responder libremente a la investigación eran personas que ya tenían una cierta sensibilidad hacia cuestiones de género y diversidad sexual, por lo que la muestra no es estadísticamente representativa ya que representa a un colectivo de docentes preocupados por estos temas.



significativamente la percepción de la diversidad sexual entre el profesorado que enseña en secundaria respecto al de infantil y primaria, excepto para el caso de la presencia de alumnado trans o hijos e hijas de familias LGBT, cuya percepción es mayor en el profesorado de infantil y primaria respecto al de secundaria.

La homofobia y la transfobia, siquiera perpetrada por un porcentaje pequeño del alumnado y, en menor medida, del profesorado, siguen presentes en los centros educativos en forma de violencia verbal e incluso, aunque sea de forma más aislada, en forma de violencia física. Un tercio de los docentes encuestados (el 32,8%) considera que se escuchan insultos de carácter homófobo, como “maricón”, “bollera” o similares, a menudo o constantemente. El porcentaje se hace claramente mayoritario (el 88%) si se incluye la categoría “alguna vez”. De este modo se puede ver que, por parte del profesorado, hay una conciencia clara de la existencia de un discurso de carácter homófobo en los centros educativos. Aunque a veces se alude a que este tipo de expresiones no se producen con una intención discriminatoria (que sin duda sí es percibido como tal por parte de quienes reciben este tipo de expresiones y del conjunto del colectivo LGBT), existen otros dos ítems en la encuesta que muestran de forma explícita un carácter discriminatorio y de exclusión: más de la mitad de docentes consideran que alguna vez, a menudo o constantemente se deja de lado a estudiantes por parecer o ser homosexual o hacer cosas del otro sexo (el 58,8%, cifra que sube al 65% en secundaria) y, lo que es más preocupante, se escuchan amenazas y expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales (56,4%).

Cuando llegamos al nivel de la agresión física por motivos de orientación sexual e identidad de género, baja el porcentaje, pero nos encontramos aún ante un alarmante 17% de docentes que dicen tener constancia de este tipo de prácticas (20% en secundaria). Los varones de ambos colectivos suelen ser los agentes de estas actitudes en mayor medida que las mujeres (y también más receptores de las consecuencias negativas de las mismas).

Encontramos un alto grado de desconocimiento sobre el acoso sexual específico al que están expuestas las chicas lesbianas. Así, el 39,6 % de docentes señalaron que no sabían de casos en los que uno o varios chicos intentaran ligar con una compañera lesbiana, aunque un 8,8% sí había detectado este tipo de situaciones. Para los hijos e hijas de familias LGBT, parece que -junto a un alto grado de desconocimiento (32,8%)- no existe conciencia de que se den situaciones recurrentes de discriminación, lo que es congruente con estudios específicos que se han hecho con familias LGBT (Agustín, 2013:26-28).

La inmensa mayoría de docentes tienen claro que estas situaciones no se deben permitir y suele tener una respuesta más contundente cuanto mayor es la intensidad o violencia de la agresión. Al detectar situaciones de homofobia en el centro escolar, el 50,8% del profesorado encuestado afirma intervenir constantemente frente a un 42,8% que no interviene o no lo hace siempre. Ahora bien, a pesar de la ausencia o falta de continuidad en la respuesta ante las actitudes discriminatorias, parece que este segundo grupo de docentes se sentiría legitimado y respaldado



en caso de intervenir, puesto que el temor a la reacción del alumnado (4,71%), del equipo directivo (5,88%) o de las familias (9,41%) no consigue determinar la conducta de uno de cada diez docentes.

Entre las razones aducidas por el profesorado que duda ante la intervención o que directamente no interviene, destaca la falta de recursos y estrategias: un 29,41% no sabe cómo actuar, un 14,12% no se siente con la seguridad suficiente para afrontar la situación discriminatoria y un 10,59% desconoce los motivos de su inacción. Hay también quien alude a la saturación del momento, prefiere dejar que sean los alumnos y alumnas los que *"se las apañen por sí mismos"* o duda de las intenciones y motivos reales de las personas que ejercen la discriminación. A este respecto, un 9,41% piensa que se trata de bromas inofensivas y un 7,06 % considera que no hay intención homófoba. Existe, pues, un porcentaje no desdeñable del profesorado que no sabe o no se siente preparado para enfrentar la especificidad de las situaciones de homofobia y transfobia en los centros. Ante esta realidad, la formación -tanto de futuros docentes como de profesionales en activo- aparece como una de las principales herramientas para hacer de los centros educativos un espacio de convivencia y diversidad de una forma efectiva⁴.

Tal y como ocurriera con el profesorado, entre el alumnado también detectamos una percepción generalizada de buen ambiente para la convivencia en los centros educativos. Existe, eso sí, una conciencia de que los insultos, las burlas y la exclusión continúan presentes en estos espacios y que, aunque lo habitual es que se limiten a situaciones puntuales, hay una minoría del alumnado que los emite y los recibe a menudo o constantemente, poniendo en cuestión ese supuesto ambiente distendido. Apenas uno de cada diez estudiantes dicen que nunca han visto que se insulte, que se deje de lado o se burlen de los compañeros en el centro escolar, mientras que un 29% dicen que este tipo de prácticas se producen a menudo o constantemente. Aunque es muy mayoritario el porcentaje de alumnado que considera que este tipo de prácticas es inadmisibles y que habría que hacer algo (67,3%), no deja de ser causa de preocupación que casi 1 de cada 5 estudiantes justifique este tipo de prácticas de una forma u otra: señalando que ocurre en todas partes y no pasa nada (7,5%), que no hay mala intención y no hay que darle importancia (6,5%) o que es inevitable porque hay gente que se lo merece (5,4%).

Está presente una cierta banalización del insulto, especialmente del insulto de carácter homófobo, que se presenta como una mera broma sin intención de ofender. No obstante, entre quienes reciben este tipo de agresiones verbales de una forma continuada podríamos hablar de acoso, ya que suelen devenir en situaciones de incomodidad y tristeza que pueden conllevar, en los casos más extremos, una pérdida de autoestima y falta de autoaceptación para las víctimas de estas prácticas. Como esta chica de 15 años que expresaba cómo se siente la mayor parte del tiempo en

⁴ Algunas experiencias de buenas prácticas educativas y los resultados que se obtuvieron se pueden encontrar en el documental "Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa", disponible en: http://youtu.be/mPxo_cRtgg



su centro educativo: *“Por favor, acaben con el bullying. Es muy triste sentirse prisionera en mi propio cuerpo y pensar en el suicidio e intentarlo y luego tener que fingir. Me siento prisionera: me juzgan de lesbiana y me gustan los chicos, y tengo novio. Tener que hablar mucho para ocultarlo, llorar en silencio y vestir oscuro, esconder mis cortadas, por favor... Paren el Bullying”*. Aquí se aprecia claramente cómo el insulto homófobo no sólo afecta a una minoría, sino al conjunto del alumnado, ya que limita sus potencialidades y posibilidades de desarrollo al encajonarlos en los roles de género normativos.

Los motivos que comúnmente sirven de excusa y dan contenido a los insultos y burlas en los espacios educativos están vinculados, sobre todo, con el aspecto físico y la puesta en cuestión del sistema sexo-género hegemónico: las personas que son o parecen lesbianas, gays o bisexuales y quienes se saltan los roles de género. En el caso de las chicas, tiene que ver con el control de sus cuerpos, ya que se insulta a aquellas que salen con muchos chicos. En el caso de los varones, se relaciona especialmente con la reproducción de la masculinidad dominante, ya que las burlas (normalmente utilizando injurias de carácter homófobo), se dirigen contra los chicos “que hacen cosas de chicas”. Y es que, efectivamente, el género vuelve a cruzar todas las variables que tienen que ver con la frecuencia del insulto: los chicos los emiten y los reciben con más frecuencia que las chicas. La construcción de esa masculinidad hegemónica hace también que los varones que sufren algún tipo de discriminación no acudan a pedir ayuda a nadie con mucha más frecuencia que las chicas.

Respecto al lugar en que ocurren estas situaciones, destacan aquellos espacios físicos donde existe un mayor y constante contacto entre el alumnado: el 46,27% de quienes han recibido insultos los escuchan en los cambios de clase, el 41,19% durante las clases y el 39,57% en el patio de recreo⁵. No debemos pasar por alto el hecho de que se trata de espacios de carácter público y abierto en los centros educativos. Este hecho nos muestra cómo esta violencia en forma de insultos, burlas y discriminación no sólo no se esconde, sino que da públicamente, colocando en ese momento tanto a quién se burla como a quién es acosado/a en una situación social y valorativa muy determinada. Este escenario refuerza a las personas que insultan y minimizan a las que sufren esta exclusión.

Los datos muestran que las situaciones de insulto no se limitan al espacio físico del centro educativo, sino que también se producen en los alrededores del mismo (16,40%) o en el transporte hacia el lugar de estudios (5,89%). Como muestran otras investigaciones recientes (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008; Díaz-Aguado, 2013), las tecnologías de la información y la comunicación devienen cada vez más un espacio en el que se reproducen estas situaciones de acoso verbal: un 14,43% ha recibido insultos a través de internet y las redes sociales y un 7,72% a través del teléfono móvil.

Volviendo a poner en juego la variable sexo, aunque el hecho de ser chico o chica no pareciera tener relevancia en cuanto a los espacios en los que se sufren burlas, hay dos de ellos en los que sí encontramos alguna diferencia significativa: el 36,20% de los chicos las sufrió en el patio frente al

⁵ Los porcentajes no suman el 100% porque se podía dar más de una respuesta a esta pregunta y a las siguientes.



30,08% de chicas y el 17,75% de las chicas las sufrió por internet frente al 7,41% de los chicos. Cabría preguntarse, en futuras investigaciones, sobre la relación entre la construcción de la masculinidad y la feminidad y su relación con los espacios públicos y privados a la hora de insultar o sufrir acoso en los centros educativos.

Al preguntar a los chicos y chicas que han sufrido burlas o exclusión a quién se lo contaron y quién les ayudó, vemos que existe una verdadera sensibilización de las redes de apoyo frente a estas situaciones de acoso: esto es, quien es puesto sobre aviso de este tipo de hechos, suele apoyar y ayudar a quien las sufre tal y como muestran los porcentajes de respuesta a ambas preguntas, que son similares. Las redes familiares suelen ser el primer punto de referencia: padre/madre, hermanos/as y otros familiares. A continuación vienen las amistades y, en menor medida, los equipos docentes de los centros. Existe un discurso claro y repetido que demanda la implicación del profesorado con el fin de detener situaciones de acoso que, si bien pueden ser excepcionales, buena parte del alumnado considera que no se deben permitir, por lo que hay que intervenir cuando y donde tienen lugar, ya que normalmente ocurren en espacios públicos del centro.

La diversidad sexual está presente en el alumnado de todas las edades y, aunque parece que ha habido una mejora significativa en lo que se refiere al respeto a las personas lesbianas, gays y bisexuales, la orientación sexual sigue siendo para un pequeño grupo del alumnado una coartada para insultar y discriminar. Al analizar las respuestas encontramos, por orden de frecuencia, que hasta 8 de cada 10 estudiantes han sido testigos de burlas e insultos relativos a la orientación sexual y la identidad de género, tales como "maricón", "bollera", "marimacho", etc. La orientación sexual aparece, pues, como un posible desencadenante de insultos y exclusión: *"Creo que nos debería de hablar más sobre otro tipo de preferencias sexuales ya que la gente suele despreciar a las personas que se sienten atraída por personas de su mismo sexo"* (Chica, 16 años).

Entre las y los chicos no heterosexuales que respondieron al cuestionario, existen distintas impresiones sobre este tipo de situaciones y varios de ellos y ellas muestran una gran capacidad de autoafirmación y resiliencia (Gil Hernández, 2010) ante los insultos y comentarios de carácter homófobo. Este estudiante budista y gay de 18 años también gestiona los pocos rumores o comentarios que recibe de una forma resiliente: *"Yo soy homosexual y gracias a Shiva jamás me han faltado el respeto. Tal vez algún comentario... pero jamás me han hecho daño"*.

Las situaciones de exclusión, tales como dejar de lado, evitar la relación directa en clase o evitar la interacción en contextos de ocio, sufridas por ser o parecer homosexual o por mantener un comportamiento que cuestiona los roles de género, han sido presenciadas por casi la mitad del alumnado (46,8%). Hasta un 13,9% afirma haber sido testigo de la exclusión homófoba a menudo y constantemente. Las amenazas y las expresiones de odio hacia la homosexualidad o las personas homosexuales ocupan el tercer lugar; casi 4 de cada 10 estudiantes afirma haberlas presenciado en algún momento (37,6%). Es especialmente alarmante que 1 de cada 5 estudiantes hayan sido testigos de agresiones físicas por ser o parecer homosexual. Sin embargo, los y las jóvenes homo y



bisexuales describen unos horizontes vitales (tener pareja, vivir con ella, casarse, tener hijos o hijas) porcentualmente muy similares a los de sus compañeros y compañeras heterosexuales.

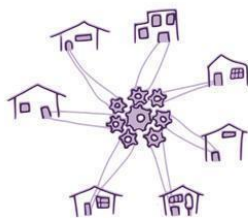
Como ocurría con los docentes que respondieron a un cuestionario similar, de nuevo la formación (del profesorado, pero también del alumnado) aparece como el principal instrumento para prevenir y evitar escenarios de falta de respeto o exclusión de algún alumno o alumna en el centro. Precisamente porque en la práctica las cuestiones referidas al cuerpo y el aspecto y aquellas que tienen que ver con el género y la sexualidad no tienen una presencia reseñable en los contenidos del sistema educativo, es aquí donde se encuentran los principales desafíos para construir ese futuro cercano en las escuelas. Un futuro que refuerce el respeto a la diversidad para que el tiempo en los colegios e institutos sea -para todos las personas que allí conviven- un tiempo de crecimiento intelectual, pero también emocional y personal.

Bibliografía

- AGUSTÍN RUIZ, SANTIAGO (2013) *Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos*. Madrid: Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación - UAM.
- BRITISH COUNCIL (2010) *Inclusion and Diversity in Education Survey*.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, MARÍA JOSÉ (Dir.) (2013) *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- GARCHITORENA GONZÁLEZ, MARTA (2009) *Informe Jóvenes LGTB*. Madrid: FELGTB.
- GENERELO LANASPA, JESÚS (Coord.) (2012) *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.
- GENERELO LANASPA, JESÚS Y PICHARDO GALÁN, JOSÉ IGNACIO (Coord.) (2006) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- GENERELO LANASPA, JESÚS Y PICHARDO GALÁN, JOSÉ IGNACIO Y GALOFRÉ GARRETA, GUILLEM (2008) (Coord.) *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaen: Alcalá Grupo Editorial.
- GIL HERNÁNDEZ, G.(2010) *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis doctoral. Las Palmas: U. de Las Palmas de Gran Canaria.
- INJUVE (2011) *Jóvenes y Diversidad Sexual*. Madrid: INJUVE.
- MORENO CABRERA, OCTAVIO Y PUCHE CABEZAS, LUIS (Eds.) (2013) *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.



- ORTEGA, ROSARIO; CALMAESTRA VILLÉN, JUAN; MORA MERCHÁN, JOAQUÍN (2008) "Cyberbullying" en *International journal of psychology and psychological therapy*, Vol. 8, Nº. 2, 2008, págs. 183-192.
- PICHARDO GALÁN, JOSÉ IGNACIO (2009) *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- PICHARDO, J.I.; DE STÉFANO, M.; SÁNCHEZ SAINZ, M.; PUCHE, L.; MOLINUEVO, B.Y MORENO, O. (2014) *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SANTORO, PABLO; GABRIEL, G. Y CONDE FERNANDO (2010) *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE.
- UNESCO (2012) *Education responses to Homophobic bullying. Good Policy and Practice in HIV and Health Education*, Booklet 8. París: UNESCO.



Gestión y conducción de escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa en la provincia de Buenos Aires - Argentina

Management and driving schools with inclusion education projects in the province of Buenos Aires - Argentina

Sverdlick, Ingrid. *Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires*;

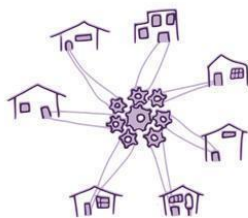
Austral, Rosario *. *Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires*

* Datos de contacto: +5491151149047 | ingridsver@gmail.com

Resumen

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, la educación secundaria reviste carácter obligatorio y la inclusión educativa se constituyó como una política de estado. En este escenario ha sido muy importante producir conocimiento en torno de las políticas y prácticas de inclusión educativa, tanto aquellas promovidas desde el nivel nacional, provincial e incluso institucional. En esta comunicación queremos compartir algunos aspectos de una investigación en curso en la cual estudiamos las prácticas de gestión y conducción en escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión en la Provincia de Buenos Aires. En el proyecto que estamos desarrollando nuestro foco se centra en tres aspectos: a) en la lógica de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional en relación con los perfiles y trayectorias de quienes ejercen la dirección, b) en el análisis de cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las escuelas secundarias y c) en la comprensión de las formas de apropiación de las políticas públicas y de generación y gestión de estrategias particulares de inclusión. Nuestro abordaje combina diferentes estrategias características de la metodología cualitativa, con instancias articuladas de recolección, producción, reflexión y análisis crítico de los datos. Generamos ámbitos de trabajo con directores y otros informantes, en los cuales trabajamos con la intención de producir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de sus trayectorias y experiencias educativas, contribuyendo a la formación de los participantes. Estos espacios se conciben como horizontales, orientados a la investigación-formación-acción conjugando instancias de trabajo colectivo e individual. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógico en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y de los recorridos personales y profesionales.

Palabras clave: *gestión y conducción de la escuela secundaria - inclusión educativa - formación de directores*



Resumen en inglés

In 2006 the National Education Law was established that secondary school would be obligatory in Argentine. Because that, the inclusive education was considered as state policy. This scenario has been very important to produce knowledge about the policies and practices of inclusive education, both those promoted by national, provincial and even institutional level. In this communication we share an ongoing investigation in which we studied the management practices and driving schools at the secondary level with inclusion projects in the Province of Buenos Aires. In particular our focus is on three aspects: a) the logic of organizational performance and corporate governance in relation to profiles and trajectories of those who exercise leadership, b) analysis of how to choose, implement and carry out the inclusion policies and c) How the secondary schools are appropriation of public policies and how they produce and manage strategies for inclusion. Our approach combines different strategies of qualitative methodology, using articulated instances of collection, production, reflection and critical analysis of the data. We generate areas of work with directors and other informants. We work with the intention of producing and implementing pedagogical knowledge discussion about their careers and educational experiences that contribute to the formation of the participants. These spaces are seen as horizontal oriented research-action-training by combining instances of collective and individual work. They are meant to problematize and recreate language and pedagogical thinking under construction and narrative and reflective of the school experience and personal and professional paths reconstruction.

Palabras clave en inglés: headmasters, inclusive education, training of schools principals

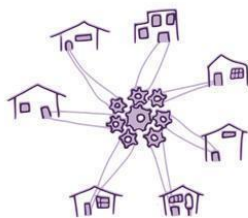
Introducción

La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina¹ implicó en el terreno político, la responsabilidad del Estado de garantizar las condiciones para que todos los adolescentes y jóvenes pudieran acceder, transitar y finalizar ese nivel educativo. Desde entonces, la política educativa se ha orientado a diseñar y desarrollar programas y proyectos de inclusión² educativa con el desafío de garantizar la educación secundaria para la totalidad de la población.

A pesar de la expansión que ha tenido la escuela en las últimas décadas, los diagnósticos coinciden en señalar que, entre los problemas más acuciantes del nivel secundario, además de las dificultades aún existentes en el acceso, la repitencia y el abandono de la escuela por parte de los

¹ En Argentina la educación secundaria se convirtió en un nivel obligatorio con la sanción de la ley N° 26.206 en 2006.

² La idea de inclusión educativa en Argentina normalmente se utiliza para hacer referencia a la democratización de la escuela, en términos de lograr que todos los jóvenes estén escolarizados; a la participación de las poblaciones más pobres y vulnerables, históricamente sin acceso al nivel secundario en el sistema educativo formal. A diferencia de su uso en otras partes del mundo, no refiere exclusiva o principalmente a la integración de colectivos específicos (niños o jóvenes con capacidades diferentes, o minorías raciales, étnicas, etc).



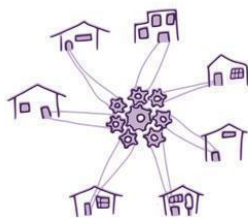
adolescentes³ continúan siendo problemáticas fundamentales del nivel; lo cual visto desde otro ángulo se traduce en el problema de la “retención”. En forma complementaria con esta mirada, acotada a la cantidad de población joven que ingresa y permanece en el sistema educativo o lo abandona, hay que observar que la expansión de la educación secundaria hasta ahora no parece haber sido acompañada por cambios estructurales que modifiquen su carácter expulsivo. Claramente la desigualdad en la educación secundaria es un tema que preocupa y ocupa a investigadores y diseñadores de políticas. La centralidad de estos núcleos problemáticos, de hecho, se ha plasmado en una política nacional y jurisdiccional de inclusión educativa⁴ que viene abordando la cuestión desde una diversidad de líneas programáticas que atienden el tema desde múltiples enfoques⁵. A su vez, las escuelas secundarias que asumen esta problemática, han desarrollado proyectos institucionales apoyándose en las iniciativas gubernamentales.

En el campo académico, muchas investigaciones abordan la cuestión del abandono y de la inclusión en la educación secundaria desde una mirada macro, proveyendo radiografías situacionales referidas al comportamiento de la matrícula escolar. También existe una cantidad de estudios cualitativos que analizan las estrategias de inclusión desde las políticas y programas específicos, haciendo foco en las trayectorias escolares, en la docencia e incluso problematizando la idea misma de inclusión. Sin embargo son escasos los estudios que se centran en la articulación entre los proyectos de inclusión educativa y la gestión, conducción y organización escolar. Desde nuestro punto de vista, en la vida cotidiana escolar, la gestión y organización escolar constituyen asuntos insoslayables de atención tanto para repensar la estructura y gobierno escolar, como para la implementación y realización de cualquier proyecto educativo en el interior de las instituciones. Por ello, en nuestra investigación nos propusimos estudiar las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, para conocer la lógica de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional y, a la vez, los modos de implementación y realización de las políticas de inclusión en las escuelas, esto es, las formas de apropiación y de generación de políticas públicas. Para llevar a cabo este proyecto, nos interesamos en los sentidos y significados que adquiere la idea de “inclusión” en estas instituciones, retomando el discurso de los diferentes actores acerca de la inclusión y las implicancias que tiene en términos de reproducción social; y también en los procesos que intervienen en el desarrollo y configuración del rol del director en la escuela secundaria, particularmente en las dimensiones de formación y capacitación y en las trayectorias docentes y profesionales de los directores y directoras.

³ La persistencia de estas problemáticas se ve reflejada en los progresos más bien moderados de la asistencia educativa de la población adolescente durante la década pasada (Sverdlick y Austral, 2013).

⁴ A nivel nacional las líneas de política sobre el nivel secundario se estructuran en la actualidad a través del “Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria” (Resolución 79/09 del Consejo Federal).

⁵ Algunas de las políticas que se pueden mencionar son: la Asignación Universal por Hijo (AUH), las políticas de becas escolares, los planes de terminalidad de estudios secundarios (como el FinEs), políticas de inclusión digital como el Programa Conectar Igualdad.



En esta comunicación queremos compartir nuestra estrategia metodológica de indagación que incluye aspectos tanto de investigación como de formación y algunos resultados relacionados con dos núcleos temáticos principales: las trayectorias de los directivos, los sentidos y tensiones en torno a la inclusión educativa y los aspectos constitutivos de una gestión y conducción educativa promotora de la inclusión.

Marco teórico y objeto de estudio

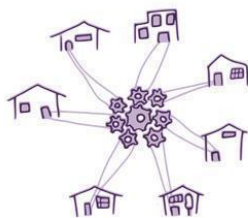
Gestionar y conducir la escuela

Nuestro punto de partida es definir a la escuela como una organización dinámica e histórica. De aquí que para su comprensión y análisis se requiere considerar el espacio social, político y económico que la contextualiza y reconocer que la escuela constituye un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas (Sverdlick, 2006). Desde esta perspectiva, entendemos que analizar la gestión escolar supone aproximarnos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, con una mirada que comprenda tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera, como la propia acción dentro de la institución escolar. Esto se traduce en un enfoque político de análisis sobre la gestión que abre la indagación en torno a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder y las redes de control, a la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, Landesmann y Pasillas, 1992). Con otras palabras se trata de comprender “las múltiples estrategias y modos de resolución de las contingencias cotidianas que se despliegan en cada escuela, a partir de diferentes historias institucionales, grupales y personales, y de problemáticas y necesidades propias” (Cantero y Celman, 2001: 111).

En este marco, ubicamos a la gestión escolar en el punto de encuentro entre las líneas de política educativa de las administraciones y las concreciones de la actividad escolar, de tal modo que resulta inseparable de la conducción y del gobierno escolar. La dirección aparece como el núcleo duro de la gestión, como articulador, negociador e interlocutor entre la administración central y la escuela.

Acordamos con la idea que expresa Marturet cuando señala que:

“La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse” (Marturet et al., 2010: 16)



Así, la gestión como gobierno tiene un aspecto insoslayable: la cuestión ética y la responsabilidad que le compete a docentes y directivos como agentes sobre quienes el Estado delega la tarea de garantizar el derecho a la educación.

El interés actual por la temática de la gestión y el gobierno escolar, inevitablemente reactualiza los debates iniciados en la década del 90, muy vinculados con la idea eficientista de la gestión como "management". Desde nuestro punto de vista, las discusiones de hoy deben enmarcarse en un debate político, antes que tecnocrático, e incluir cuestiones relacionadas tanto con los aspectos estructurales de la organización y del gobierno escolar, como con las trayectorias y la formación de los directivos.

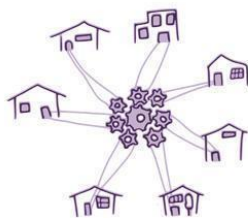
En esta investigación utilizamos el concepto de oficio del directivo, atendiendo a todos los componentes materiales, emocionales y de índole fuertemente práctica que asume el directivo en la cotidianidad de su actividad, lo cual implica considerar para el análisis lo vinculado con la "sabiduría práctica" (Litwin, 2008). Dado que concebimos a la gestión como una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares, el análisis de la construcción del oficio del director conlleva considerar las dimensiones contextuales: la política, el currículum y la organización escolar (Sverdlick, 2006). Asimismo, ese oficio tiene la impronta de la experiencia de cada uno de los directivos a lo largo del tiempo. En este sentido nos interesa indagar en los relatos de los directores, buscando las particularidades en el vínculo que tienden a establecer entre sus propias biografías profesionales (Alliaud, 2004; Rivas Flores, 2007), sus experiencias como profesores y la construcción del oficio.

Por último, para el análisis de la gestión directiva consideramos sustantivo conocer las representaciones acerca de la autoridad, la reciprocidad, el respeto (Sennet, 2003) y considerar el afecto en la construcción del vínculo pedagógico (Abramowski, 2010). Pensamos que entender la autoridad como un vínculo, como una relación que se establece con otros, nos permitirá acercarnos a las formas de gobierno y gestión de cada una de las instituciones. Tal como lo plantea Sennett, "una definición de autoridad es precisamente la de alguien que utilizará su fuerza para cuidar a otros y atenderlos" (Sennet, 1983).

Metodología

La definición metodológica

Nuestro trabajo se encuadra en lo que se conoce como estudio de casos y a la vez nos posicionamos fuertemente en la idea de hacer investigación educativa con la intención de generar escenarios de formación de los participantes que están involucrados en el proceso de producción de conocimiento. Pensamos que la producción de conocimiento es una construcción colectiva; que construimos conocimiento con los protagonistas de las realidades que estudiamos, en el sentido de una construcción que hacemos en conjunto.



Trabajamos con la intención de producir y poner en debate conocimientos pedagógicos acerca de experiencias de innovación educativa, orientación teórica y metodológica de procesos individuales y colectivos de indagación autobiográfica y narrativa de los directores participantes y en la elaboración especializada de comentarios e interpretaciones pedagógicas de los relatos de experiencia resultantes de esas prácticas de colaboración. Estos espacios se conciben como horizontales, orientados a la investigación-formación-acción que combinan instancias de trabajos colectivos e individuales. Tienen el propósito de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas.

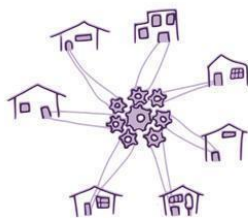
Utilizamos los criterios teóricos y metodológicos de la investigación-formación-acción docente (Anderson, 2007), la etnografía crítica de la educación (Rockwell, 2009; Batallán, 2007) y la investigación (auto)biográfica y narrativa (Alliaud y Suárez, 2010; Delory Momberguer, 2009; Suárez, 2005; Connelly y Clandinin, 2000; McEwan y Egan, 1998).

Por ello, en esta investigación desarrollamos una estrategia metodológica compleja en la cual articulamos diversos instrumentos de recolección de los datos que sirven tanto para producir información analítica, cuanto para formar a los actores que participan de la investigación. En términos generales utilizamos la observación, las entrevistas (individuales y colectivas), talleres en los que trabajamos sobre biografías y trayectorias profesionales y el uso de la imagen (fotografía/video) tanto como disparador de situaciones y emociones, como de producción. Además y por la perspectiva contextual e histórica, consideramos fuentes secundarias que nos permiten un análisis enmarcado en la realidad socio-educativa (datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, etc.). Finalmente y en términos de validación, triangulamos datos que recabamos con diferentes instrumentos y generamos espacios de diálogo para la producción de conocimiento sobre los intercambios intersubjetivos.

Resultados

Los talleres de directores y directoras

En el inicio de nuestra investigación realizamos talleres con directores y directoras de escuelas secundarias. La propuesta de los talleres tuvo el sentido explícito de reflexionar sobre las temáticas de inclusión educativa y sobre las trayectorias docentes. Adicionalmente aprovechamos esas instancias para conocer mejor a los directivos y seleccionar los casos sobre los que luego realizamos el trabajo de campo. La dinámica de cada encuentro fue organizado por nuestro equipo contemplando momentos para realizar actividades planificadas y espacios de debate libre sobre los emergentes. Trabajamos con películas, con fotografías, con fragmentos de sus entrevistas y con sus propias producciones (narraciones autobiográficas, agendas y relatos de experiencias). Los encuentros fueron configurando espacios para compartir preocupaciones, ideas, experiencias,



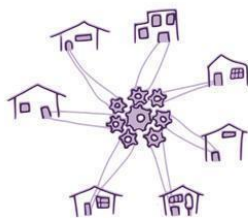
emociones, historias de vida y para discutir sobre una diversidad de tópicos que fueron construyendo nuevas ideas y conceptos. Los directores y las directoras disfrutaron del diálogo, del acompañamiento y de una opción diferente para construir colectivamente el conocimiento. Lo que se expone a continuación es el resultado parcial del trabajo en estos talleres.

Las trayectorias de los directivos

En la reconstrucción de los procesos de inmersión profesional de los directivos, la elección de la docencia encuentra su anclaje en la adolescencia, la juventud y hasta en la adultez. Hay relatos que dan cuenta de la gravitación que tienen en la configuración de las trayectorias, las propias experiencias como alumnos de secundaria. Los recuerdos de los buenos docentes son una constante en los testimonios. Una directora comenta: *“He tenido muy buenos docentes, me hicieron amar lo que ellos amaban justamente. Entonces, para mí fue fundamental su enseñanza, me hicieron despertar eso que a mí me gustaba mucho”*. En algunos casos, ese despertar vocacional fue impulsado por algún docente que generó el gusto por una disciplina o materia en particular: *“Tuve un profesor de Historia que me marcó mucho, que me encantó y empecé a estudiar Historia (...) se me empezó a abrir cada vez más el mundo, mirar el mundo desde otro lugar”*. También hay situaciones donde la vocación aparece promediando la carrera universitaria, tanto por visualizar una salida laboral, aparentemente más previsible, cuanto por disfrutar la experiencia del vínculo con los docentes. Un denominador común de los testimonios e intervenciones de los directores en los talleres es la idea de vocación como una construcción a lo largo de la propia biografía.

En las reconstrucciones biográficas resultaron llamativas dos trayectorias alejadas de la secuencia más tradicional de “estudios secundarios - formación docente - ejercicio profesional”. Se trata de directores varones que incursionaron en la profesión docente luego de desempeñarse varios años en actividades laborales alejadas del campo educativo. Uno de ellos trabajó en empresas de servicios (primero en relación de dependencia y luego en sociedad) y el otro director fue empleado bancario hasta que le ofrecieron un retiro voluntario. Ambos directores señalaron que la docencia no fue una profesión elegida desde un principio sino que se avizoró como posibilidad al quedarse desempleados. Evocando su experiencia, uno de ellos relata: *“Yo estoy en educación por consecuencia digamos, no fue una elección de mi vida ponerme a ser docente (...) fui bancario dieciocho años”*. En ambas biografías se reflejan algunas de las consecuencias que a nivel microsociales ocasionaron los procesos de flexibilización y precarización del mercado de trabajo durante la década del '90. Es sabido que por entonces, la docencia resultó un refugio donde se conservaban mejores condiciones relativas de estabilidad y protección laboral. En palabras de uno de los directores: *“Me dediqué a otra cosa, nunca había sido docente, pero bueno, por la obra social...”*.

Luego de un intercambio en uno de los talleres, una directora concluyó: “nadie decidió su vocación en solitario”. En esta frase se destaca tanto la idea de “decisión” en términos de voluntad personal de incursión profesional como el carácter “social” de la misma. Así, la elección de la profesión no

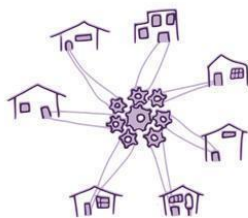


resulta azarosa y ocurre a partir de la influencia de algún referente proveniente del campo educativo. Así como algunos directores rememoran aquellos profesores de secundaria que fueron sus modelos, los provenientes de otros sectores del mercado de trabajo mencionan a figuras cercanas que los impulsaron a completar sus estudios o a formarse como docentes. El ex-empleado bancario y bombero voluntario relata: *"Uno de los jefes, que era compañero mío, era director de una escuela de bachillerato nocturno, estaba en la idea de formar el bachillerato (...) era el primario y entrábamos al banco, entrábamos a todos lados, entonces no teníamos terminado el secundario, y era una materia pendiente"*. En este caso, aquel compañero resultó decisivo para que este director finalizara sus estudios secundarios y se formara como docente. En ambos casos, los directores se especializaron en materias contables, más afines a aquellas experiencias laborales previas.

En cuanto a la formación de los directores se observaron diversos itinerarios. La mayoría estudió en institutos de formación docente, y dos directoras realizaron carreras universitarias. En algunos casos han cursado "segundas carreras" (psicopedagogía, de educación especial y de adultos, entre las mencionadas). Son varias las referencias a los intentos de seguir una carrera universitaria que quedaron trancos por diversos motivos: la distancia a las universidades y los tiempos de viaje, los costos económicos, las dificultades para afrontar la exigencia académica en dichos ámbitos, etc. La formación universitaria es altamente valorada entre los directores, principalmente entre quienes portan dicha titulación. Los directivos opinan que la formación inicial no es suficiente para el ejercicio del rol, aunque reconocen su carácter necesario y conveniente: *"hay cosas que uno no las puede sacar de la galera."*

Las primeras experiencias docentes parecen haber resultado decisivas para los directivos en la elección o la reafirmación en la profesión: *"hice las prácticas en el Nacional Buenos Aires (...) eso también me marcó bastante, y bueno, decidí que realmente era lo que me gustaba"*. En algún caso, se reconoció la importancia de aquellas primeras experiencias como impronta en el propio estilo de gestión: *"En la primera escuela donde trabajé fue esta escuela de villa urbana (...) me hice docente en esa escuela (...) ahora se propone bueno, 'sean creativos, sean diferentes', ahí ni pedíamos permiso. (...) esa matriz de gestionar es hacer todo eso, mover, mover todo el tiempo"*. En un caso, la experiencia inicial aconteció en la propia escuela secundaria: *"Empecé en mi escuela, donde yo había estudiado (...) ahí empecé tomando la suplencia de una profesora de Historia mía que me había definido muchísimo en continuar Historia"*.

Todos los directores mencionaron a algún director o supervisor que resultó como modelo o referente en la demarcación del propio estilo de gestión. Luego de analizar colectivamente algunos fragmentos de entrevistas relativas a este tema en uno de los talleres, una directora concluyó: *"El tema del rol está siempre relacionado a algún referente, cómo aprendí a ser director, cómo decidí ser director, cómo aprendí a ser director, porque viví de cerca, escuché y tomé como referencia a otra persona"*. Se trata de modelos que también pudieron haber influido en la decisión de aspirar a un



cargo directivo: *“Había un director que, bueno ya se jubiló, que me apoyó muchísimo en proyectos con alumnos de la escuela [...], y eso siempre me gustó, por eso después me gustó, en algún momento, pasar a formar parte de un equipo directivo”*. En ocasiones, se trató de figuras decisivas en la asunción de cargos: *“una inspectora, muy buena persona también, me decía ‘Mirá tengo esa escuela libre’ (...) hace tres años y pico que estoy acá y no me quiero ir”*. Lo modélico se toma tanto por la referencia positiva al modelo, como por contraposición a cierto estilo de conducción: *“Hay muchas cosas que desde el aula no compartía con mi director y en la medida en que fui creciendo en el aula dije ‘Si algún día llego a director esto no, esto no, esto no’”*. Existe consenso en que, más allá de los modelos, la dirección es un oficio que se va construyendo en el transcurso de su realización y fundamentalmente desde la práctica. En palabras de un director: *“se aprende a ser director siéndolo”*.

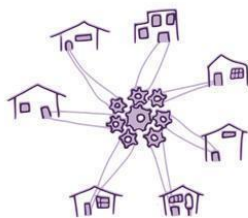
Sentidos y tensiones en torno a la inclusión educativa

A partir del trabajo en los talleres y también en el campo con diversos actores, se evidenció una heterogeneidad de sentidos en el concepto de “inclusión educativa”, tanto cuando se construyen definiciones, como cuando se nombran experiencias y proyectos de inclusión educativa.

En primer lugar podríamos decir que la inclusión aparece asociada a su contracara de la exclusión, o sea, lo que la inclusión viene a resolver es el problema de los excluidos del sistema educativo. Esta asociación está presente en un aspecto del discurso de los directivos que, desde un claro “deber ser”, integra lo normativo como parte de su argumentación.

En tanto política de Estado, la inclusión educativa refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967). Se observa que estas ideas han ido permeando los discursos de directivos y docentes que asumen la inclusión educativa como un derecho y como un mandato de justicia social. Sin embargo, también para estos actores, las indiscutidas premisas de “democratizar la escuela” o de “una escuela para todos y todas” se enfrentan en la vida cotidiana con una institución escolar históricamente excluyente, diseñada para preparar sólo a una parte de la población.

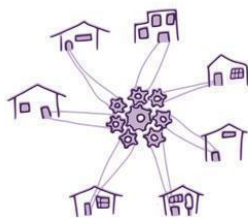
En segundo lugar y quizás de una manera menos explícita y más sutil la “inclusión” se asocia a la tradicional tendencia homogeneizadora de la escuela. Aquí la inclusión remite a formar parte de un “nosotros” constitutivo de una “identidad escolar” por contraposición a un “ellos”, los diferentes / los excluidos (Dussel, 2004; Mouffe, 2005). Para los docentes y directivos el discurso asentado en la justicia social queda vinculado a garantizar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela, pero se restringe el sentido de la inclusión a la idea de “estar en la escuela”. En esa formulación, la relación entre la masividad y “bajar la calidad” surge como una ecuación sin solución, que aún no llega a interpelar los contenidos escolares o las estrategias didácticas. En ese escenario, las cuestiones que atañen a problematizar la calidad de los aprendizajes y las trayectorias escolares quedan en un segundo plano. Es bajo la imagen de un modelo de alumno y de un ideal sobre cómo se debe vivir que la inclusión y la exclusión social surgen como dos caras de una misma moneda de



la práctica pedagógica (Popkewitz, 2006). Una directora de una escuela de un barrio popular de Temperley dice en una entrevista: “no puede haber una situación de aprendizaje cuando no hay confianza en la relación del alumno con el profesor y entonces eso ya es un problema de exclusión y no hay posibilidad de avanzar desde lo pedagógico”.

En tercer lugar, de los testimonios de los directores se observan tensiones que atraviesan el mandato político de la inclusión e interpelan la construcción identitaria y de pertenencia escolar. La violencia adentro de la escuela presenta un límite a los esfuerzos por “incluir”. La violencia es observada como un elemento que no corresponde a lo escolar, sin embargo, algunos directores logran visualizar que la misma no siempre irrumpe desde afuera sino que muchas veces se origina en la propia escuela. Se reconoce que se ejerce una violencia simbólica en el sentido que lo plantea Bourdieu, provocando en los adolescentes una respuesta de violencia explícita que los coloca en el lugar de “los agresores o inadaptados”, refuerza su estigmatización social y dificulta su “inclusión”. Esto se expresa en el testimonio de una directora cuando dice: “nosotros estamos sometidos a esa violencia pero también podemos llegar a generarla en otro”. El límite que se siente está en relación con la sensación de impotencia por no contar con herramientas adecuadas para atender estas problemáticas. La violencia provoca inicialmente una perplejidad difícil de afrontar. Como señala una directora de una escuela céntrica de Adrogué: “...cuando alguien agrede, ahí hay otra cosa, cómo hago para que se reinserte al grupo después que dañó a alguien (...) situaciones como estas vivimos todos los días..., ¿cómo seguimos después de una situación de daño?”. La implicación de otros actores (más allá del equipo directivo) en los procesos de discusión y resolución de las situaciones conflictivas aparece como una clave para la construcción de acuerdos y criterios institucionalmente compartidos. La “mediatez” de los plazos en las resoluciones adoptadas posibilita el tiempo necesario para una reflexión más profunda, cambios en las actitudes y acciones, y en algunos casos, la reconsideración de las medidas consensuadas inicialmente. Son varios los relatos en los que esta “mediatez” permitió nuevas decisiones que repararon situaciones que parecían amenazar las trayectorias escolares de los jóvenes. Esto se refleja en el siguiente testimonio de una directora:

“...La nena se pelea mal con otra chica, también problemática, que termina hospitalizada. Reunimos al consejo de convivencia (...) se resolvió la separación de la escuela; iba a terminar 5to año y hacer 6to en otra escuela... con todo lo que implica tomar una decisión así. Se presentó en diciembre con la madre y pidió tener una reunión nuevamente con el consejo de convivencia: equipo directivo, alumnos, padres. Se le dio ese espacio y la chica se manifestó profundamente arrepentida, que ella quería terminar el 6to año en esa escuela, y que había iniciado un tratamiento psicológico. Siempre acompañada de su mamá. Admitió que la situación se le había ido de las manos. Y bueno, lo lindo de esto es que finalizó 6to año, siguió con una personalidad fuerte pero totalmente controlada, sabiendo cuál era su situación. Los compañeros fueron los que pidieron que replanteáramos la situación, que en su momento habían estado de acuerdo porque era una cuestión de integridad. Así



que terminó muy bien, y egresó con su título en diciembre. Lo que quedó es esto, de poder escuchar. Y lo que sentimos es que a veces se cuestionaba cómo la escuela iba a dar marcha atrás a una decisión de esa naturaleza y sin embargo nosotros lo que sentimos es que nos fortaleció como equipo, que no es una debilidad replantearse una situación. Fue exitoso el replanteo.”

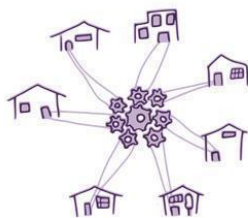
En cualquier caso, la resolución de conflictos es reconocida por los directivos como una condición ineludible y necesaria para la inclusión. En referencia a un episodio conflictivo con un alumno en su escuela, un director afirma: “no era una alternativa que no viniera más”.

En ocasiones son los temores de la comunidad frente a situaciones de desbordes psiquiátricos, temas de adicción, presencia en la escuela del narcomenudeo las que se contraponen al mandato inclusivo, sobre todo cuando la falta de recursos no permite viabilizar soluciones genuinas e inmediatas para estudiantes que necesitan algún tipo de asistencia psicológica o médica personalizada. Por ejemplo, un director relata que “el Estado no contempla este tipo de diagnóstico, ya que psiquiatría no es domiciliario, no es adicto, no tiene encuadre (...) haciendo valer el derecho que tiene él de concurrir a la escuela (...) otra vez tuve a todos los papás manifestándome que no están tranquilos, qué se hace en estos casos, cuando el Estado no responde...”.

En cuarto lugar, las características de muchos de los adolescentes y jóvenes que hoy concurren a las aulas -estudiantes trabajadores, jóvenes que son sostén de su hogar, adolescentes que son madres o padres, jóvenes embarazadas, etc.- también desafían la idea de inclusión de docentes y directivos en las escuelas, tensionando su concreción. Se trata de situaciones que hoy aparecen contempladas y atendidas desde la escuela. En este sentido, la flexibilidad normativa (en los regímenes de asistencia y de evaluación) así como algunos dispositivos de acompañamiento a las jóvenes que no pueden asistir a clases –como en el caso de las jóvenes embarazadas o madres con niños pequeños- parecen aportar soluciones estructurales que permiten garantizar la trayectoria de los jóvenes en la escuela, aunque no lo hagan en términos de calidad de los aprendizajes.

Paralelamente a estas propuestas de flexibilización normativa, uno de los hallazgos de esta investigación se vincula con los denominados proyectos de inclusión, los cuales –enmarcados en las políticas educativas vigentes- contribuyen a la ruptura de algunas estructuras escolares clásicas, instaurando nuevas dinámicas y posicionamientos de los estudiantes. Se trata de propuestas que promueven el compromiso en los jóvenes, los interpelan en tanto productores de conocimiento a partir de temáticas de interés específico (como la dictadura, por ejemplo), promueven actividades por fuera del aula (como salidas recreativas y educativas) y resultan formativos en términos de participación ciudadana⁶. Al mismo tiempo, en los discursos son variadas las referencias a cómo

⁶ Los directores y directoras consignaron como proyectos de inclusión en sus escuelas: Plan de Mejora Institucional (PMI), Jóvenes y Memoria, Programa Envió, Patios Abiertos, Parlamentos Juveniles, Violencia Cero, Centros de Actividades Juveniles, jornadas recreativas, viajes y salidas, proyectos de aprovechamiento pleno de la jornada escolar, presentaciones audiovisuales de preceptores acerca de temas de convivencia, entre otros.



estas experiencias contribuyen a la generación de un sentido de pertenencia con la propia escuela y la comunidad local. Varios docentes y directivos destacan estos proyectos por su importancia para incluir jóvenes que han fracasado en los espacios curriculares clásicos. Vale la pena resaltar que sorprendentemente estos proyectos corren paralelos al currículum oficial casi sin tocarse, casi como una educación paralela que da un margen de libertad y participación a los estudiantes. Además de quebrar la lógica pedagógica y didáctica tradicional, algunos de los proyectos de inclusión promueven espacios de participación genuina (Elisalde, 2013) y estimulan la colegialidad docente en las instituciones y la transversalidad en los grupos de estudiantes.

Un aspecto interesante comienza a surgir con la implementación de las políticas de inclusión y con las modificaciones que estas políticas incentivan y las tensiones que provocan dentro de la escuela. Se trata de un cambio de posición en la participación de los estudiantes y en la forma que interpelan a los adultos. En palabras de una directora: *“la inclusión genera otros escenarios (...) los chicos conocen perfectamente la normativa (...) ellos dicen ‘la profesora tiene la obligación de darme clase (...) no importa que yo la moleste, no importa que yo haga lo que haga, ella igual me tiene que dar clase’*. Esto fue lo que generó la tensión”. Esta posición más activa de los estudiantes presenta una contracara que se manifiesta en los docentes como una sensación de “avasallamiento” a la autoridad.

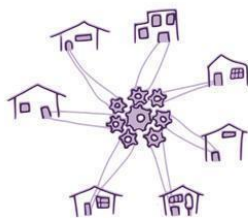
“Poner el cuerpo” en la gestión y conducción escolar

En las entrevistas individuales a los directores quedó resaltada la capacidad para generar proyectos y para “cambiar las cosas” como un rasgo nodal de la gestión escolar, algo también ponderado por los estudiantes al referirse a la capacidad de escucha y de resolución de problemas por parte de los directores frente a demandas concretas del alumnado, viabilizadas a través de los Centros de Estudiantes.

Los directores buscan conformar equipos de trabajo con aquellos docentes más comprometidos con la escuela, tratándose generalmente de aquellos con mayor concentración horaria y antigüedad en la misma. Es precisamente en estas figuras que los directores encuentran apoyo para la formulación y desarrollo de los proyectos de inclusión. Se trata de experiencias de trabajo que provocan un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las propuestas. En ese sentido, la gestión directiva resulta clave tanto en las instancias de gestación como de desarrollo, crecimiento y continuidad de los proyectos. Por otra parte, son varios los docentes que testimoniaron el aliento por parte de los directores para expandir los proyectos más allá de la escuela y entramarlos con las comunidades locales. En el caso de los docentes, resulta ponderada la disposición de los directores a la gestación y acompañamiento de proyectos que, muchas veces con soporte en las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes, adquieren una impronta particular en cada institución.

El director resulta una figura clave como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo.

En ese sentido, se trata de un portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior



de la institución, y a la vez, debe saber valerse de los recursos del sistema para poder responder a las necesidades y demandas de su población escolar. También es el director quien finalmente cataliza las relaciones entre la institución y las familias, las cuales se hallan permeadas muchas veces por conflictos y demandas diversas. La cercanía con la comunidad y, en ocasiones, la pertenencia del director a la misma, opera en ocasiones como un plus para las posibilidades de detección de problemáticas y de promoción de una comunicación más fluida. “Poner el cuerpo” es una frase usual en los testimonios de docentes y directivos con respecto al rol de conducción de una institución escolar y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol.

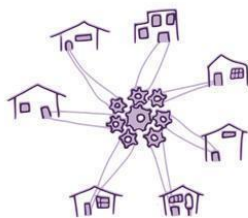
En varios testimonios de estudiantes y docentes aparece valorada la presencia cotidiana del director en la escuela como un pilar fundamental de la gestión. Son varias las referencias a la importancia de la recepción de los alumnos por parte del directivo en el horario de ingreso a clases.

Es quizás la gestión pedagógica el terreno en el que los directivos menos estrategias llegan a desplegar, delegando estas funciones en los equipos departamentales que se abocan a la coordinación e implementación de acuerdos curriculares básicos. La falta de tiempos de encuentro entre docentes para el desarrollo de un trabajo colegiado más intensivo aparece como una limitación estructural a la posibilidad de implementación de cambios en este terreno. El ausentismo y la rotación docente también emergen como limitaciones estructurales para la gestión pedagógica.

Más allá de la importancia de la conformación de un equipo de trabajo sin el cual sería imposible gestionar una institución, en todos los casos queda resaltado el aspecto “carismático” del directivo. En el contexto actual entonces, la función directiva trasciende ampliamente la función burocrática y administrativa, a pesar de que la palabra escrita y la normativa conservan su importancia en la gestión cotidiana.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ALLIAUD, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docente noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: FFyL (UBA).
- ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (Comps.) (2010). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL (UBA) y CLACSO.
- ANDERSON, G. (2007). *El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos*. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1967). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- CANTERO, G. y CELMAN, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.



- CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DELORY MOMBERGUER, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: FFyL-UBA y CLACSO.
- DUSSEL, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. En *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 122.
- ELISALDE, R. (2013). *Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la educación de jóvenes y adultos*. En Elisalde, R. y otros, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros.
- FURLÁN, A., LANDESMANN, M. y PASILLAS, M. (2002). *La gestión pedagógica. Polémica y casos*. En Ezepeleta, J. y Furlán, A. (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTURET, M., BAVARESCO, P, TORCHIO, R., ÍBALO, C. y CALARCO J. (2010). *Entre directores de escuelas primarias. El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- MOUFFE, Ch. (2005) *Política y pasiones: la apuesta de la democracia*. En Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- POPKEWITZ, T. (2006) *La escolaridad y la exclusión social*. *Anales de la educación común*. Año 2, Nº 4. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- RIVAS FLORES, I. (2007). *Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento*. En SVERDLICK, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SENNETT, R. (2003) *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (1983) *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- SUÁREZ, D. (2005). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una Estrategia para la Formación de Docentes*. OEA y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SVERDLICK, I. (2006). "Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina", En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 65-84.
- SVERDLICK, I. y AUSTRAL, R. (2013). "Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*. Nº 4.



Diferentes dispositivos escolares como concreción de una Educación Inclusiva .

Different school devices as a specific way of Inclusive Education.

Socolovski Batista, Mara. *Miembro colaborador del CRIE, vinculado a la Universidad de Valencia*

Tel Nº +34 665 817 761 - socolovskim@hotmail.com

Resumen

El texto aquí presentado plantea los significantes que atraviesan hoy la noción de Educación Inclusiva y rescata unas formas singulares de atravesar la institución escolar y de dinamizar los sentidos del discurso que sostiene las prácticas de las maestras del CENTES Nº1, escuela del área de Espacial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Los resultados de la investigación apuntan a la necesidad de pensar la escuela como un dispositivo y a partir de ello, elaborar prácticas educativas que conformen una manera singular de afrontar la tendencia homogeneizadora de lo escolar.

La aportación de la tesis en general y de esta presentación en particular estriba en una propuesta de formas discursivas que dinamicen la producción de subjetividades a través de la escuela, entendiéndose ésta como institución fundamental sostenida por los relatos de la Modernidad. Para ello es menester recurrir a nuevas significaciones que sostengan la escuela como dispositivo para posibilitar el reconocimiento de la pluralidad de los sujetos y la construcción de una humanidad a partir de la riqueza de lo diverso.

Palabras clave: *Educación Inclusiva, Diversidad, Subjetividad.*

Abstract

The paper present the significant that today cross the notion of Inclusive Education and rescues some singular ways to get through the school and stimulate the senses of discourse that sustains the practices of teachers of CENTES No. 1, a school located in Buenos Aires, Argentina . The research point out the need to consider the school as a device and therefrom develop educational practices that constitute a unique way of dealing with the homogenizing tendency of the school.

The contribution of the thesis in general and this particular presentation is the proposal of discursive forms that stimulate the production of subjectivities through school if it is understood as a fundamental institution (as the family) supported by the modernity. For this it is necessary to find new meanings that hold the school as a device to enable the recognition of the plurality of subjects and the construction of a humanity from the richness of diversity .

Key Words: *Inclusive Education, Diversity, Subjectivities.*



Introducción

La presente comunicación aborda la cuestión de lo que hoy denominamos Educación Inclusiva (EI) y sus sentidos. Su simple mención como práctica, referencia, casi automáticamente, saberes que se están naturalizando. Por ello, es importante repasar los significantes que hoy se difunden desde los organismos internacionales como la UNESCO o los que reconocidos intelectuales como Ainscow desarrollan. Ello se realiza en un primer punto que nos permite rescatar las significaciones sociales a las que remite la EI y/o Educación para Todos (EpT), ya que muchas veces aquello que pretendemos convocar pierde su potencia como práctica política tras las monótonas rutinas escolares y un quehacer docente apoyado en un ensordecedor discurso hegemónico.

A partir de allí emerge la necesidad, por un lado, de retomar las significaciones que configuran el concepto de Educación en la sociedad actual, el sustrato político que la sostiene y las prácticas que se instrumentan a la luz de los distintos discursos. Por otro, es menester volver a pensar la noción de dispositivo y la posibilidad de entender la escuela como tal¹.

Con todo ello, volcamos la mirada a la singularidad de una institución escolar que aún cuando está inscripta en el Área de Especial del sistema educativo argentino, define sus prácticas como inclusivas. La pretensión de dicho apartado es (con)mover las nociones más populares y los significantes que hacen al discurso de la EI y analizar cómo y por qué las maestras de dicha escuela declaran configurar una praxis inclusiva aún cuando acogen a niños que han resistido las vertientes que convoca lo 'común' del sistema educativo².

Finalmente abordamos las conclusiones y la necesidad de pasar de pensar la escuela como un sistema anclado en un edificio desde donde ha de incluirse a 'ellos', los de afuera, para realizar un abordaje que permita pensarla como un dispositivo sostenido por un discurso que, en este caso en particular, es instituido por los mismos docentes.

Significantes de la propuesta de una Educación Inclusiva

Hablar hoy de EI en España es remitirnos a una modalidad escolar, a unas prácticas que se enmarcan en una EpT promovida como 'la apuesta' de nuestros tiempos. En este marco, nos permitimos detenernos a pensar si ello es una articulación de aquel ideario de la modernidad que promovía el

¹ Este análisis es parte de algunas de las categorías que se aborda en la tesis doctoral "La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto", defendida el presente año en la Universidad de Valencia .

² Estas afirmaciones fueron rescatadas del trabajo de campo de la tesis de referencia (Tercera parte - Una mirada sobre las prácticas, págs. 195 y ss.) y más específicamente en el punto VIII.1.ii. (Entre la universalidad y la singularidad, la particularidad...de las instituciones). Las nociones que aquí se le atribuyen a las maestras fueron recogidas a partir de una metodología cuantitativa y la información fue producida bajo el formato de 'viñetas' (dispositivo conformado a partir de la recopilación de datos realizada a través de las entrevistas, el Proyecto Educativo del Centro-2011, las observaciones y el libro editado por el mismo el cuerpo docente).



'derecho a la educación de todos los ciudadanos' o, contrariamente, el discurso hegemónico del capitalismo financiero se ha apropiado de sus categorías para erigirlas como conceptos morales más que como posibilidades de prácticas políticas que responden a una ética determinada.

Para ello, recurrimos en primer lugar a los documentos de la UNESCO (2014), entendiendo que es esta organización la primera promotora y formadora de significantes a nivel internacional. Allí se nos plantean los objetivos que 'deben' orientar la práctica educativa. Algunos de ellos anuncian la intención, por un lado, de "extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos" y por otro, se anuncia la necesidad de "...velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen".

No obstante, dado que dichos objetivos son lo suficientemente amplios como para abarcar prácticas de lo más diversas, Ainscow (2001) delinea específicamente el sentido que se pretende rescatar para su desarrollo en el espacio escolar, entendiendo que se abandona la idea de integración por la de inclusión para remitir a un "...proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan una respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas" (pág. 202). Sin embargo, advertía que "...hay pruebas de que incluso las escuelas que, aparentemente tienen éxito en la inclusión de alumnos con determinadas discapacidades, puede que, al mismo tiempo, estén desarrollando respuestas organizativas o curriculares que tengan el efecto de excluir o marginar a otros grupos" (pág. 203). Tal vez por ello, al ver las prácticas a través de las cuales se han ido implementando estos principios, Echeita & Ainscow (2010) se vieron en la necesidad de puntualizar que la inclusión es un proceso, que se busca la presencia, la participación y el éxito de los estudiantes sin que ello implique una localización precisa, rescatando la necesidad de vencer aquellas barreras culturales, políticas y prácticas que pueden operarse en la escuela para impedir la consecución del derecho a la educación. Empero vuelven a señalar la necesidad de poner énfasis en aquellos grupos considerados en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, apuntando la necesidad de asumir la "responsabilidad moral" que implica la educación de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

A partir de lo expuesto aparecen varias cuestiones importantes que subyacen a la construcción de este discurso. En este espacio destacamos las siguientes: la EI parece estar destinada a 'ellos' (aquellos niños vulnerables y desfavorecidos) mientras 'nosotros' debemos bregar para que estos niños 'tengan acceso' al sistema. En este sentido, pareciera que la construcción de la subjetividad de ese 'nosotros' en el cual se incluyen 'nuestros hijos no tuviera nada que ver con 'ellos'. De esta forma la educación como tal queda sostenida por las 'buenas intenciones' de quienes participamos del sistema educativo, apartándose la posibilidad de pensarla como una cuestión de todos y para todos, es decir, un 'derecho'. Asimismo, nos posiciona como adultos de una manera muy particular



frente al hecho educativo y consiga significantes muy específicos para el 'ellos' y el 'nosotros' configurando un discurso determinado en relación a la producción de lazos educativos.

Por todo ello proponemos repensar, aún cuando parezca tedioso, los significantes que remiten al concepto de Educación antes de sumergirnos en la realidad de un centro.

Cuestiones a las que remite la Educación (Inclusiva)

Desde estas líneas, la Educación remite a un proceso que pone en relación los contenidos culturales, lo cual implica la imposición de un determinado ordenamiento ya construido, ante el cual los recién llegados³ han de sujetarse. A tal fin, cada cría infans habrá de realizar una cesión, estar en (dis)posición para ceder algo de lo particular que les permita entrar en la red de relaciones sociales, enredarse con los otros. Una cesión que le permite en ese acto, ser parte de la sociedad que la acoge pero que a la vez al hacerla suya, la cambian, la actualizan. Y en ese mismo acto, los adultos tendrán la responsabilidad de ofrecer el legado cultural de la sociedad en la que viven con la ilusión de perpetuarla y poniéndolo en circulación los conocimientos para que las nuevas generaciones puedan hacerlos suyo, participando así de un proceso que en el mismo acto, instituye tanto a la sociedad como al ser humano como partícipe de la misma. Evidentemente, ello encierra una paradoja que es fundacional del proceso educativo (Núñez, 2003).

De más está decir que todo ello remite varias categorías aunque para este punto queremos rescatar aquellas que nos permiten pensar cuál es ese conocimiento se pone 'en juego' y por ende, cómo se jugarían la distribución del mismo más allá de las intenciones que, a priori, procura la escolarización obligatoria. Entendemos que es allí donde se encuentra una de las claves de la pretendida EpT ya que ponemos en cuestión qué es lo que se pretende distribuir entre varios y cómo ha de hacerse. Considerar estos puntos nos permitirá enmarcar la escuela como institución en la sociedad actual.

Así pues, analizando su formato y su posición dentro de la dinámica social, puede comenzarse comprendiendo la definición propuesta por Beltrán Llavador (2010, pág. 20) para definir el conocimiento como "...un conjunto de prácticas sociales cuya circulación restringida hace posible la apropiación diferencial...". Puede entenderse entonces, cómo y por qué la escuela se transforma en "...es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto a los temas que enseña" (Stenhouse, 2003, pág. 36). Y aunque la extensión de la escolarización a todos los menores es uno de los hitos del siglo XX en determinados países de la orbe, contribuyendo al acercamiento de las masas a la cultura y al saber pretendidamente universal, la expropiación de la producción cultural del propio maestro y a una fabricación de niños-consumidores dentro de un sistema masificador y aplastante determina unos alcances políticos muy distintos a los que originalmente dieron origen a

3 Frase utilizada por Hannah Arendt y cuyo sentido expone en *La condición Humana* (1996) y que es utilizado por los más diversos autores en ámbitos de la Educación, la Filosofía y Sociología, entre otras.



la paideia. En este sentido, la escolaridad obligatoria no asegura el libre acceso a 'todas' las dimensiones culturales, ni la posibilidad de aprehenderlos, ya que los contenidos que 'enseña' el docente y los que 'recibe' el niño, no le son propios, ni a unos, ni a otros, sino que están dirigidos por los intereses de los grupos que promueven una política dominante destinada a la alienación de los sujetos, a la cosificación de las prácticas que supongan procesos de enseñanza y aprendizaje. Es entonces cuando se cuestiona la escolarización obligatoria así planteada desde el sistema, ya que no está claro a qué objetivos responde ni cuál es la ganancia que se esconde tras el discurso moderno de la igualdad que se articula en la consabida EpT que hoy acampa en la narrativa vigente. Volvamos entonces a la propuesta que apunta la UNESCO y que mencionábamos en el apartado anterior. Existe un 'ellos' compuesto por una población más vulnerable a quienes, un 'nosotros' ha de dar acogida. Evidentemente, lo que se cuestiona entonces aquí es la distribución que se hace desde la escolaridad obligatoria porque se sabe que no todo es educable ni todo es aprehensible, pero el tema es ver si esta disposición a hacer inclusiva la educación parte como referencia de las estructuras del poder orientadas por las 'necesidades del mercado' o como apreciación y comprensión de las particularidades de las instituciones y la subjetiva capacidad de cada niño de querer y poder ser educado. En definitiva, entendemos que las prácticas inclusivas que mayoritariamente tienen lugar en estos momentos bajo los significantes de la EI abordan, en realidad, la cuestión sobre qué parte del bagaje cultural está destinada a 'ellos' en lugar de intentar asegurar la producción de sujetos de una sociedad de todos y cada uno. Cabría preguntarse entonces, si se trata de un servicio 'para todos' o un derecho 'de todos'.

Por ello es imprescindible 'ubicar' los alcances y fundamentalmente, los efectos de prácticas que instrumenten la escolarización obligatoria como derecho de los niños y como deber de los adultos, articulando el ideal moderno de la igualdad de la Revolución Francesa. En este sentido, acudiendo a la pretendida homogenización como finalidad de la escuela en relación a la construcción del sujeto, debemos recordar que, tal como dice Beltrán Llavador (2010, pág. 159), los efectos de las prácticas educativas son tanto individuales como sociales. Las primeras remiten a la producción de sujetos capaces de alcanzar posiciones de igualdad para enfrentarse a los diferentes ámbitos de la vida, ya sean sociales, políticos, económicos, etc., mientras las segundas tienen que ver con la posibilidad de alcanzar un bien-estar con los otros. Tomando esta acepción, la educación tiene unos-otros alcances que escapan a esas prácticas educativas que pretenden, por ejemplo, igualdad en la enseñanza para todos, acrecentando las diferencias sociales y la exclusión, ya que apuntan a que 'todos aprendan lo mismo'⁴, al mismo tiempo, en un mismo lugar y procurando que lo hagan 'de acuerdo a sus capacidades'. La significación aquí rescatada de una 'Educación de todos' nos abre las puertas a prácticas diferenciales que apuntan a construir la subjetividad de cada uno a partir de un

⁴ Cuestiones que se enfrentan en forma radical con los sistemas actuales de evaluación, entre ellos, el consonado examen PISA que propone la OCDE.



reconocimiento de la alteridad como algo que 'me/nos pertenece' (en la cual cada uno y otro están 'envueltos'), permitiendo una mayor articulación de todos los sujetos a la sociedad para desde allí, poder construir una democracia radical (en términos de Laclau & Mouffe, 1987) que habilite a todos actuar como ciudadanos autónomos. Ya no se trata de 'ser' humanos ni sujetos de derecho sino alcanzar la posibilidad de alzar la voz y participar de los espacios públicos, de 'jugar' en los espacios donde se dirimen las tensiones que regulan 'el poder' para así alcanzar la emancipación.

Finalmente, queremos mencionar un punto que acucia a quienes plantean una EI. Se trata de la cuestión de su localización, es decir, sólo podemos pensar una práctica en este marco si se da en el contexto de una escuela 'normal' o 'común'. Sin embargo, nuestra propuesta es abordar la escuela como constructo que cobra sentido dependiendo de cada contexto social, de manera tal que remite al proceso continuo de producción de los sujetos, de la institución educativa en sí y de todos aquellos elementos con los cuales se ordena (o no) lo escolar. Así pues, una escuela puede analizarse desde su dinámica posibilidad de ser y si se intenta cosificarla para aprehenderla, perderá una de sus principales características, su vitalidad, su 'ser siendo'. Por ello recurrimos a la noción de dispositivo⁵ que nos permite significarla sin cosificarla, sin universalizarla para todo lugar y momento. De esta manera, no es lo edilicio lo que hace a la escuela sino que la misma es la red de relaciones que se establece entre todos los elementos que configuran la institución del espacio escolar, donde la disposición espacial de sus paredes es un punto más de referencia (no el único). Por ende, la práctica inclusiva no puede pensarse sólo desde su localización ni a partir de ella sino que ha de abordarse desde su posibilidad para promover y sostener la construcción de sujetos atendiendo a las particularidades que nos hacen únicos dentro del espacio de lo común.

A partir de lo expuesto nos adentramos en parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de la cual esta comunicación es parte, para rescatar las palabras de las docentes un Centro Educativo que, según ellas mismas defienden, se encuadra dentro del paradigma de una Educación Inclusiva.

Prácticas posibles bajo el amparo de unas-otras significaciones para la EI

El CENTES Nº 1 (Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos) acoge niños que, como podrían ser considerados 'vulnerables' bajo los significantes del discurso de la UNESCO. En principio, como su propio nombre enuncia, acuden allí niños con trastornos emocionales severos

⁵ "...Un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto no dicho, he aquí los elementos del dispositivo ... es la red que puede establecerse entre esos elementos ... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes" (Foucault, 1983, pág. 184).



pero además, su ubicación geográfica facilita el acceso de niños cuyos padres se encuentran en una situación social y económica desfavorable. Sin embargo, tal como nos comenta su directora, la Escuela se instituye como un espacio que pretende que estos niños puedan atravesar una 'infancia común', organizando la misma como un dispositivo que rescata el interjuego que se establece entre la atención a la particularidad de cada niño y la posibilidad de participar de aquello que nos permite ser sujeto de una 'común-unidad'.

En este sentido, piensan, diseñan y sostienen la institución como un dispositivo que ofrece justamente un 'semblante escolar' en donde se intenta movilizar algo de lo establecido para estos alumnos y desde allí, abrir espacios que dispongan unas-otras posibilidades para quienes no han podido 'liarse' a los lugares 'más comunes' del sistema educativo. Es por ello que aquí existe un esfuerzo ex professo para construir ese semblante que dé cuenta de la institución a la que remite y por ende, de los fines y las intenciones que se persiguen, evitando su confusión con prácticas curativas, clínicas u ocupacionales. Se trata de poner en juego "...dispositivos de aprendizaje que favorezcan la construcción de puentes hacia el mundo exterior, un exterior que, a veces, les resulta incomprensible, amenazador, ajeno" (Ascargorta, Costelo, Nahmanovici & Reina, 2011, pág. 35). Retomando la noción de dispositivo, podemos rescatar cómo esta escuela se enmarca como tal a partir, no sólo de su estructura edilicia sino de sus ensamblajes con el sistema y su relación con el poder, poniendo en juego su lenguaje, sus prácticas, las posiciones filosóficas a las que remite el discurso que la sustenta, lo dicho y lo no dicho, etc.

La bandera y el escudo institucional de la entrada que los anuncia como centro perteneciente a la Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son algunos elementos de una estructura edilicia que marcan y 'presentan' la singularidad de esta institución escolar introduciéndola en la estructura general. Tiene un lugar en el sistema educativo, espacio que se consolida como un lugar de resguardo de la infancia⁶, que posibilita que lo social se inscriba en él, a través de valores, creencia, modos de pensamiento que se interiorizan y van permitiendo la aparición de diferentes formas de satisfacción de la pulsión de estos niños redirigiéndola a objetos socialmente valorados y que son parte constituyente del lazo social. Para ello focaliza y rescata la finalidad de toda institución educativa y sus posibilidades de realización en el Proyecto Educativo de Centro (2011, pág. 13) cuando expresa entre sus objetivos "...la proposición de alternativas que favorezcan el descubrimiento del niño como sujeto, creando las condiciones para el surgimiento del deseo de autoexpresión, información y adquisición de conocimientos y habilidades instrumentales básicas" y el desarrollo de un sentido de pertenencia "...para transformar al centro educativo en un ámbito de participación para toda la comunidad escolar, al cual sientan como propio y desde el cual se puedan generar acciones sobre el medio circundante inmediato".

⁶ GARGANO, DE CANDIA, & VILLAVICENCIO, 2011, pág. 47.



Ello conlleva a pensar la institución desde dinámicas que pudieran resultar extrañas respecto a la que se desarrollan en las escuelas comunes o de recuperación, pero que a su vez, no pueden confundirse con aquellas que se despliegan en otras instituciones sociales. Por ello, el cuerpo docente dedica varios espacios, tiempos y dispositivos a pensar y configurar los significantes del discurso que sostiene su propia práctica para darle una orientación educativa e inclusiva. Hasta aquí hemos descrito distintas dimensiones que sostienen lo primero, pero ¿a partir de qué elementos configuran lo segundo si no se encuentra articulando su práctica en una escuela común?

Para entenderlo rescatamos las palabras de la Directora del Área de Educación Especial cuando comenta que intervenir desde la práctica que se construye en el CENTES implica entender que producir un sujeto de la educación significa "...reinventar las coordenadas de lugar y tiempo de la escuela que no son las de antaño y que sin embargo hacen que la escuela sea un lugar potente para el encuentro. Esta escuela que resulta ineficaz desde el dispositivo clásico de la modernidad que perdura en nuestras aulas del siglo XXI con el formato del siglo XIX vienen siendo interpelada por nuestra mirada especial. Hoy lo especial entra en lo común y necesariamente lo vuelve diferente. El formato preexiste y persiste. Sin embargo, hay niños que lo resisten. Nuestra educación especial insiste buscando crear condiciones de educabilidad. Y condiciones para la inclusión" (Casal, 2011, pág. 24).

Si tal como exponíamos en el cuerpo teórico, la misma construcción de una institución educativa en el entorno general del sistema educativo genera, necesariamente, un espacio de exclusión, la posibilidad de asistir al CENTES N° 1 constituye una forma de inclusión que contiene, a partir de sostenerse como dispositivo, la posibilidad de desplegar esos haces que remiten a lo imprevisto, a lo particular de cada niño, a través de una práctica singular.

Conclusiones

A partir de todo lo expuesto entendemos que para abordar la cuestión de las prácticas posibles dentro del discurso de una EI es necesario, como hemos (de)mostrado retomar las significaciones que sostienen y dan sentido a discurso que soporta el hecho educativo. Serán ellas mismas, plasmado en la producción de una praxis (más allá de una determinada legalidad) lo que producirá un sentido u otro y organizará la institución de una escuela que posibilite la emergencia/producción de un sujeto y una sociedad determinada.

Por ello, debemos estar atentos a cómo el discurso hegemónico neoliberal condensa y se apropia de procesos sociales tendientes al reconocimiento de categorías como la alteridad y las infancias imprimiéndole matices como las competencias individuales, la flexibilidad, etc. Es decir, los significantes de una EpT y de una EI son tomados hoy por los aparatos discursivos productores de sentido para significarlos al servicio de la lógica capitalista del mercado. Por ende, la cuestión es pensar a qué necesidades y demandas sociales responde, de qué manera lo hace y qué significados



se construyen a través de su praxis. En este sentido, puede citarse como ejemplo las aulas CyL⁷ dado que trabajan con niños cuya descripción sintomatológica podría coincidir con la de los alumnos que asisten al CENTES N° 1. En ambos casos, las maestras remiten la configuración de sus prácticas dentro de la lógica inclusiva. Sin embargo, su labor se plasma en dispositivos ‘casi opuestos’. Mientras en Valencia se arman aulas dentro de los mismos centros ordinarios, con mobiliario monocolor para no generar distracciones en el momento de realizar las tareas que se les encomiendan a los niños, en el CENTES N°1 se dispone de una estructura edilicia cuyas aulas no son muy diferentes de las que pudieran verse en una escuela común. En ambos casos se pretende responder a la demanda constitucional que prescribe la educación como un derecho. Sin embargo, podemos deducir que los efectos de la producción subjetiva a la que se apunta en cada caso es distinta, como así también los significantes que conforman la relación que se instituye al convertir al niño en un alumno.

En ambos casos, se trata de niños que ‘tienen derecho’ a una escolaridad. Pero es menester distinguir que, en el primer caso, se responde a la demanda de acuerdo a las ‘posibilidades individuales’, ofertando espacios de acuerdo a lo ‘ya configurado’ para ‘esos niños’. Se trata de un abordaje que queda sometido a las etiquetas diagnósticas y que permite, facilita los agrupamientos de los niños. Se trata de una respuesta ‘masiva’, homogeneizante y ‘objetiva’ para unos ‘determinados’ individuos, para ‘ellos’. En el segundo caso, las etiquetas pueden servir simplemente de motor para que el ‘sistema educativo’ se movilice en la búsqueda/creación de dispositivos capaces de dar respuesta a las necesidades educativas del niño que surgen, en primera instancia, por ser sujeto de derecho. Por ello las maestras consideran que sostienen una educación inclusiva en tanto son capaces de disponer los medios para asegurar una educación que apunte a rescatar al sujeto que hay en ese niño creando puentes que lo liberen de aquellas prácticas que, en ese determinado momento, no puede sostener. De esta forma, la particularidad del sujeto que aparece bajo la resistencia y la emergencia de lo que irrumpe en la cotidianidad escolar, se convierte en un promotor para buscar una praxis subjetivante, generadora de experiencias. La EI es una oportunidad para abordar la diferencia y no para trabajar con el diferente. Sin embargo, en el primer modelo, se busca reducirla con la finalidad de ‘igualar’ a todos dentro de ‘una determinada niñez’.

Por ello entendemos que no es la inclusión de los niños en la escuela común lo que valida una Educación Inclusiva sino la posibilidad de pensar dispositivos singulares para cada caso particular dentro de un sistema educativo que ha de responder desde la equidad de recursos a la apuesta por la construcción de un sujeto emancipado.

⁷ Aulas de Comunicación y Lenguaje que se han implementado en la Comunidad Valenciana con la pretensión de dar una respuesta inclusiva a niños diagnosticados dentro de patologías como el autismo o el síndrome de Asperger.



Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea SA de Editores.
- ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: PAIDOS.
- ASCARGORTA, L., COSTELO, M., NAHMANOVICI, E., & REINA, C. (2011). El Nivel Inicial en el CENTES N°1. Tejiendo una trama en la experiencia infantil. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 33-38). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (2010). *Organización de Instituciones Socioeducativas: Imposibilidad y Desórdenes*. Texto cedido por el autor.
- CASAL, V. (2011). Palabras de Apertura I. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 23-25). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- ECHEITA, G., & AINSCOW, M. (Mayo de 2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2013, de las ponencias del II Congreso Iberoamericano de Síndrome Down, realizado en Granada (España): http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- FOUCAULT, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- GARGANO, M., DE CANDIA, C., & VILLAVICENCIO, L. (2011). La función subjetivante de la escuela. El proceso intrasubjetivo que acontece en la intersubjetividad que se genera en el hacer cotidiano dentro de nuestra institución. En G. A. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 45-48). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- LACLAU, E., & MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- LEWKOWICZ, I. (2002). *Pedagogía del Aburrido*. Recuperado el 2010, de Clase Virtual FLACSO: http://argentina.indymedia.org/uploads/2006/11/02._lewkowicz_-_escuela_y_cudadan_a.rtf.
- NÚÑEZ, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 19-48). Barcelona: Editorial Gedisa.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- UNESCO. (2014). Los seis objetivos de la EPT. Recuperado el 13 de Enero de 2014, de Educación para Todos. Portal UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>



El papel del investigador universitario en el cambio educativo. Co-construyendo significados en una región intercultural

The role of the university researcher in the educational change. Co-constructing meanings in an intercultural region

Espinosa Torres, Iván de Jesús*. *Estudiante del doctorado en Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Chiapas;*
Pons Bonals, Leticia. *Docente-investigadora, Universidad Autónoma de Chiapas*

* Datos de contacto: +52 967 119 33 62 | ivandejesuset@hotmail.com, pbonals@hotmail.com

Resumen

¿Cuál ha sido el papel del investigador universitario en contextos sociales vulnerables caracterizados por la diversidad cultural?, ¿la investigación educativa realizada en estos contextos considera los significados construidos por las personas al plantear un cambio? A partir de estas interrogantes se presentan reflexiones en torno al proyecto de investigación: *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiante-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA.*

La región intercultural de estudio comprende 10 telesecundarias, ubicadas en igual número de comunidades marginadas de Chiapas, México, en las que coexisten tsotsiles, tseltales y mestizos. Los habitantes de ésta han sido históricamente silenciados al proponer reformas educativas emanadas de un proyecto hegemónico que no considera las diferencias regionales. La indagación sigue un enfoque fenomenológico cuya metodología llevó a la recolección de 90 narrativas escritas por estudiantes de tercero de secundaria, así como entrevistas a docentes, para conocer sus experiencias significativas de aprendizaje que han trascendido a la familia, comunidad y región.

¿Cómo lograr que las voces de estos sujetos sean escuchadas? Contra posturas de reificación, técnicas y sistemáticas, en esta indagación se asume un posicionamiento que enfatiza la escucha y el diálogo con las personas en su contexto, reconociendo sus procesos educativos, deseos y necesidades, lo que devela el significado de lo social. Destaca la mirada reflexiva consciente fundada en un proceso horizontal-recíproco entre investigador y colaboradores (inter-sujetos colectivos) en la que todos se reconfiguran, reconstruyen y resignifican a partir de experiencias diversas culturalmente diferenciadas, lo que posibilita procesos reflexivos de cambio social significativo y sentido compartido basados en la dimensión intercultural-afectiva, el saber convivir, comprender su cultura y sentir, situándose epistemológica, política y metodológicamente *in situ*.

Palabras clave: *Cambio socialmente significativo, co-construcción, diálogo, espacio de sentido, interculturalidad, inter-sujetos colectivos, papel del investigador.*



Resumen en inglés

What has been the role of the university researcher in vulnerable social contexts characterized by cultural diversity? Does the educational research in these contexts considers the meanings constructed by people to propose a change? From these questions reflections on the research project are presented: Significant experiences in the relation between teacher-student-community in telesecundaria schools from HUSANCHA intercultural region.

The intercultural study region includes 10 telesecundaria schools, located in as many number of marginalized communities in Chiapas, Mexico, where coexist tsotsiles, tseltales and mixed-blood people. The inhabitants from region have historically been silenced when proposing education reforms emanating from a hegemonic project that does not consider regional differences. The inquiry follows a phenomenological approach methodology led to the collection of 120 narratives written by third grade high school students, as well as interviews to teachers, to know their significant experiences learning that have transcended to the family, community and region.

How to achieve that the voices of these people are heard? Against reification postures, techniques and systematics, in this inquiry positioning that emphasizes listening and dialogue with people in context is assumed, recognizing their educational processes, wants and needs, which reveals the meaning of the social. Stresses the reflective and conscious look founded in a horizontal-reciprocal process between researcher and collaborators (inter collective people groups) in which every body re-configure, re-build and re-signify their self from diverse significant experiences, that allow reflexive processes of significant social change and shared sense based on the intercultural-affective dimension, know how to live, understand their culture and feel, standing epistemological, political and methodologically *in situ*.

Palabras clave en inglés: *Co-construction, dialogue, inter-collective people groups, interculturality, socially significant change, space sense, role of the researcher.*

Introducción

Este trabajo ofrece a los lectores reflexiones respecto al papel del investigador educativo, tomando como base algunos resultados obtenidos de la investigación *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiantes-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*, que actualmente se desarrolla en los municipios cuyas primeras letras dan nombre a esta región: Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal, ubicados en Chiapas, México. La región de indagación se sitúa en un contexto socioeconómico deprimido, caracterizado por el rezago educativo y la convivencia de personas que forman parte de pueblos originarios, tsotsiles y tseltales, además de personas mestizas que habitan en la región o acuden diariamente a realizar



actividades laborales; los docentes de las escuelas telesecundarias se encuentran entre estos últimos.

Los autores de esta comunicación se involucran en la investigación como responsable, Iván de Jesús Espinosa Torres, y como asesora de la misma, Leticia Pons Bonals; cabe señalar que el proyecto se ha desarrollado mediante el trabajo en conjunto, colaborativo y comprometido de ambos. En los siguientes apartados se presenta el marco teórico y el objeto de estudio, la ruta metodológica construida desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, los resultados logrados a la fecha y las conclusiones a las que se han llegado, después de hacer un ejercicio de interpretación de la información de que se dispone, poniendo énfasis en la relación establecida entre investigadores y colaboradores.

Marco teórico y objeto de estudio

El objeto de estudio de esta indagación lo constituyen las experiencias significativas de estudiantes y docentes de escuelas telesecundarias ubicadas en una región intercultural de Chiapas, México. Entendemos como experiencias significativas aquellas en las que, como resultado del proceso formativo desencadenado en la escuela, los estudiantes aplican sus aprendizajes, transformando aspectos de su vida cotidiana, lo que trasciende además hacia la familia, el grupo de amigos, la comunidad y la región.

Estas experiencias son producto de la relación que establecen los docentes, estudiantes, padres de familia y habitantes de la comunidad quienes, como sujetos colectivos culturalmente diferenciados, configuran relaciones interculturales basadas no sólo en los conocimientos conceptuales y procedimentales, sino en el afecto. El componente afectivo de la relación se refiere al conjunto de sentimientos y emociones que involucra la relación docente-estudiantes en un contexto marcado por la diversidad cultural en el que se co-construyen conocimientos. La relación afectiva se construye en ciertas condiciones, a partir de saberes y disposiciones de los sujetos con respecto a la escuela, a los otros, al proceso educativo, a la enseñanza y al aprendizaje. Con esto nos acercamos al concepto de cultura afectiva propuesto por Le Breton (1999).

La región intercultural es una región simbólica que, siguiendo a Bourdieu (2007) se comprende como un espacio social en el que se estructuran relaciones entre sujetos que se acercan y distancian entre sí, a partir de la posesión de ciertos capitales. Este capital no es sólo económico o material sino también social y cultural. El capital afectivo sería una subespecie del capital cultural que media las relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre actores escolares y la comunidad, incluyendo en ésta a los padres de familia.

La región HUSANCHA es el lugar de encuentro de los actores involucrados en el proceso educativo, y de acuerdo con Giddens (2011) puede ser considerada como sede, en tanto lugar de encuentro, espacio de interacción cara a cara en el que se hace posible la comunicación y comprensión entre los actores educativos. A su vez, las escuelas telesecundarias se convierten en sedes al interior de la



región y asumen ciertas formas de relacionarse entre docentes-estudiantes y padres de familia, que diferencian a unas de otras.

La escuela se comprende además como un espacio en el que se cruzan diversas culturas (Pérez Gómez, 2004). Este cruce entre culturas da vida al mundo educativo escolar que se produce y reproduce en cada telesecundaria y en el espacio educativo regional en conjunto, a partir del cual nos hacemos los siguientes cuestionamientos: ¿cómo conviven educandos, educadores y padres de familia?, ¿qué es lo que provoca la experiencia vivencial en cada uno de ellos?, ¿qué es lo que constituye la naturaleza de la experiencia vivida en los sujetos y sus posibilidades de cambio educativo?, ¿qué está fomentando la escuela en la comunidad y la región?, ¿cómo influye la relación referida en las familias, comunidad y región?

La investigación propuesta ahonda en las posibilidades de pensar la escuela en términos de su papel social transformativo (McLaren, 2011), valorando la importancia que tiene ésta para promover el cambio comunitario y regional, a partir de las relaciones generadas entre los actores, en el saber, hacer, sentir y ser de los participantes a través del trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001).

Metodología: la ruta de trabajo

La investigación sigue un enfoque fenomenológico-hermenéutico el cual permite develar los significados que se construyen en la relación entre los sujetos involucrados en el cambio educativo (inter-sujetos) en la región intercultural HUSANCHA; expresando lo que ellos consideran como experiencias significativas de vida en la escuela telesecundaria. Se procura la interpretación de los significados vividos o existenciales, tomando como punto de referencia la naturaleza de la experiencia vivida que los sujetos manifiestan espontáneamente, centrando el interés en el sentido e importancia pedagógica de los fenómenos vividos en situaciones reales cotidianas, de tal manera que el espacio regional que habitan los sujetos representa un mundo de significados, en el que se crea sentido y significación (Schutz, 1995; Van Manen, 2003).

La dimensión epistemológica de la investigación reconoce la posibilidad de conocer, interpretar y comprender la vida en el espacio regional, en torno a lo que acontece en la relación inter-sujetos, en la convivencia diaria en las escuelas telesecundarias. Siguiendo a Schutz (1995) se trata de representar el significado que tiene para los docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, los aprendizajes escolares. Cuáles de ellos son útiles y pertinentes en tanto permiten enfrentar problemáticas y conflictos comunes y cotidianos en la comunidad, y hasta dónde estas experiencias constituyen la base para detonar el cambio socialmente significativo en la región HUSANCHA.

La comprensión de vivir implica desentrañar el tejido de acciones, retroacciones, acontecimientos, decisiones y contingencias que moldean el mundo fenoménico y configuran una dimensión muy importante, la ontológica, es decir, el ser en el mundo como sujetos regionales que construyen y



asignan sentido a la escuela telesecundaria para mejorar sus condiciones de vida y su situación social, caracterizada por la alta marginación y la vulnerabilidad.

La ruta metodológica seguida, bajo este enfoque, llevó a la recolección de noventa narrativas escritas por estudiantes tsotsiles, tseltales y mestizos inscritos en tercer grado en las diez escuelas telesecundarias de la región, hombres y mujeres, entre 15 y 16 años de edad (durante los meses de enero y febrero de 2014), así como la realización de entrevistas a profundidad a 13 docentes de estas escuelas (durante los meses de marzo y mayo de 2014). A partir del análisis de la información recabada se procedió a identificar un grupo de nueve docentes, quienes cuentan con una experiencia laboral de 12 a 15 años que participaron en grupo de discusión (durante la tercera semana de junio de 2014). La recolección de información de campo terminó en el mes de julio de 2014, cuando se culminó la realización de entrevistas a padres de siete estudiantes, cuyas edades se encuentran entre 35 y 50 años de edad y se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia. El trabajo de campo ha sido enriquecido con las observaciones en las escuelas y la región, las cuales se registran en un diario de campo, fotografías y recolección de datos contextuales que han permitido efectuar diversos procesos de análisis.

En la Tabla 1 se permite visualizar las escuelas que integran la región de indagación, su ubicación e información recolectada durante el trabajo de campo.

Tabla 1. Información recolectada durante el trabajo de campo					
Escuela Telesecundaria	Ubicación	1	2	3	4
114, Niños Héroes	Ranchería Ejido Pedernal, San Cristóbal de Las Casas	4	1	1	
310, Alfonso Caso	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil, Huixtán	8	1		
313, Benito Juárez	Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán	7	2		
483, Palenque	Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas	12	2	2	3
883, Belisario Domínguez	Colonia Siberia, Chanal	19	1	3	2
884, Jaime Sabines	Colonia San Pedro Pedernal, Huixtán	12	1		
996, Paulo Freire	Ejido San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas	11	1		
1145, Juan Sabines	Colonia Los Pozos, Huixtán	4	1	1	
1201, Rosario Castellanos	Ejido Carmen Yalchuch, Huixtán	4	1		
1232, Manuel Altamirano	Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán	9	2	2	2
10 escuelas telesecundarias	10 comunidades-region HUSANCHA	90	13	9	7
1 = narrativas de estudiantes; 2 = docentes entrevistados, 3 = grupo de discusión con docentes; entrevistas a padres de familia en sus casas.					



Co-construcción de significados

Acorde con el enfoque interpretativo, a lo largo del proceso de indagación los investigadores involucrados han entablado un diálogo y una reflexión que los ha llevado a cuestionar su quehacer así como a comprender y comprender-se como co-constructores de significados. En los siguientes puntos se relatan las experiencias que han marcado su trabajo a lo largo del desarrollo del trabajo de campo realizado como parte de la investigación que actualmente se encuentra en marcha, con miras a aportar elementos que permitan pensar la investigación como un aprendizaje que se logra en la diferencia y diversidad.

1.1 Primeros encuentros con los docentes en las escuelas

El papel del investigador se inicia con el primer contacto con los docentes de las escuelas telesecundarias. Un aspecto esencial desde las primeras visitas a las escuelas que integran la región *HUSANCHA* consistió en establecer vínculos de confianza pues ésta juega un papel sustancial entre el investigador y los colaboradores.

Los primeros encuentros representaron retos para los investigadores al ser ajenos al contexto regional y al desconocer a profundidad la vida cotidiana en estos espacios culturalmente diferenciados. La planeación de las visitas siempre fue limitada y el investigador responsable de negociar la entrada a las escuelas tuvo que responder a las condiciones diversas e imprevistas que se le presentaron en cada escuela.

Los primeros encuentros con los sujetos de la región, y particularmente con los docentes de las escuelas, se dieron en enero de 2014 y coincidieron con la protesta y paro de labores magisteriales a nivel nacional decretado por profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), en contra de la Reforma Educativa que se impulsa en México y que en el estado de Chiapas cobró mucha fuerza al suspender labores como medida de resistencia y oposición durante los primeros meses del ciclo escolar 2013-2014.

Al llegar a las escuelas para negociar el acceso y solicitar la colaboración de los docentes en la investigación, se percibía la efervescencia del movimiento magisterial y un clima de desconfianza, al ser reconocido por ellos como ajeno al contexto y ser visto como una posible amenaza al pensar que era un “enviado” de la Secretaría de Educación Pública que podría afectar la seguridad laboral de los docentes; sin embargo, después de varias visitas, diálogos y conversaciones con los profesores, ellos se incorporaron con entusiasmo al proceso de la investigación.

Este acercamiento con los docentes se presentó como un proceso de negociación bidireccional, en el que se puso en cuestión la imagen del otro y de los otros, así como las representaciones y percepciones que se desplegaban en el encuentro, a través de la palabra, el cuerpo, el cruce de miradas y los gestos, que configuraron formas de relación, acercamiento o distanciamiento. El cambio se vivió y se sintió al dejarnos fluir en las conversaciones y en los actos, los docentes advirtieron que no solamente eran “informantes” o “cosas” y los investigadores reconocimos en



ellos a los colaboradores que nos acompañarían a lo largo de la investigación, cuestionando los hallazgos y ofreciendo rutas que no habíamos percibido, para avanzar en la comprensión de la vida educativa regional.

1.2 El trabajo con narrativas escolares

Para conocer las experiencias vividas por los estudiantes de tercer grado de las escuelas telesecundarias se lanzó una convocatoria invitándolos a participar en un concurso de narrativas escolares, impulsado con el título “Vamos a contar historias”; para su promoción se visitaron las diez escuelas y en cada una se explicó (a docentes y estudiantes) los propósitos y procedimientos de participación.

Previamente a esto se dialogó con los profesores, quienes en un inicio escucharon atentos y con precaución las implicaciones de la propuesta, analizando y comentando sus opiniones, así como estableciendo procesos de consenso. En general, los docentes de todas las escuelas expresaron su agrado y deseo por participar, y algunos solicitaron que la convocatoria se extendiera a estudiantes de primero y segundo grado, argumentando que esta actividad aportaría mucho a la escuela y además permitiría desarrollar habilidades orales y escritas en lengua española, ya que muchos estudiantes, cuya lengua materna es tseltal o tsotsil, aún no tienen el nivel de dominio lingüístico en español que requiere la escuela de nivel secundaria. En conjunto, investigador y profesores, realizaron la difusión de la convocatoria en las aulas de tercer grado, la mayoría de estudiantes se mostró entusiasmado, preguntando e incluso, algunos de ellos, comenzaron a narrar sus historias al momento.

Durante esta fase de la investigación, lo que para nosotros, como investigadores, era una estrategia de recolección de información se convirtió en un trabajo de colaboración con los docentes, quienes se involucraron con entusiasmo, apoyando a sus estudiantes en la actividad e integrándose al grupo de planeación del concurso. Ellos estuvieron pendientes del cumplimiento de las fechas de la convocatoria y otorgaron los tiempos y asesorías que requerían sus estudiantes para esta actividad.

Una vez recogidas las narrativas, el trabajo de lectura se convirtió en un reto, pues al planear el concurso no se logró dimensionar el cúmulo de significados que tiene la escuela para los estudiantes y lo que en ella se aprende. Se pensó que sería fácil seleccionar un número reducido de narrativas, sin embargo nos dimos cuenta que era difícil valorar la trascendencia del aprendizaje cuando los jóvenes asocian a él sentimientos, afectos y ofrecen justificaciones cuyo valor no puede ser comparado con el de otros.

El proceso de evaluación de las narrativas se separó del ejercicio de interpretación de las mismas. En el primer caso se integró un jurado compuesto por 13 dictaminadores y cada narrativa fue revisada por al menos dos de ellos. De esta forma se establecieron los primeros lugares y se llevó a cabo la premiación y entrega de constancias de participación.



Por otro lado, el trabajo de interpretación de las narrativas de los jóvenes se encuentra aún en proceso y ha dado pie a la realización de otras actividades con docentes, madres y padres de familia que enriquecen la investigación permanentemente. Algunos resultados de esto se exponen en esta ponencia.

1.3 El quehacer con los docentes

Las narrativas escolares develan las experiencias significativas escolares de los jóvenes, que han trascendido a la familia, amigos, comunidad y región. Se realizó una categorización preliminar con éstas que permitió ahondar en lo que ellos manifiestan. Los primeros resultados han permitido conocer el tipo de aprendizajes, el ámbito de relevancia, y la asociación de éstos, con algunos contenidos curriculares, así como con algunos docentes. A partir de esto último se han llevado a cabo entrevistas a profundidad con 13 de los docentes que laboran en las escuelas de la región.

El diálogo con los docentes ha permitido conocer a profundidad como han vivido las experiencias que sus estudiantes expresaron, sus implicaciones culturales, sociales, políticas e ideológicas, el origen y surgimiento de las mismas así como su impacto y trascendencia.

Las entrevistas efectuadas individualmente arrojaron elementos interesantes que eran necesario conocer y discutir en colectivo, para lo cual se organizó un grupo discusión en el que participaron nueve docentes de las escuelas que evidenciaron las más ricas experiencias.

Durante todo ese proceso del trabajo con los docentes se ha procurado establecer un diálogo recíproco y horizontal que desdibuja la frontera que separa al investigador de sus colaboradores y que ha orientado la reflexión y crítica del papel de la escuela en estos contextos.

1.4 El trabajo con padres de familia

La investigación contempla la visita a los hogares de los estudiantes para conocer cómo esas experiencias expresadas en los relatos han trascendido las paredes de las aulas; a la fecha se han visitado siete casas de los estudiantes, distribuidas en tres comunidades en las cuales se encuentran las escuelas que han develado las experiencias significativas más enriquecedoras y profundas.

Esta actividad nos ha permitido conocer los hogares, las condiciones y situaciones marginadas y vulnerables que sus habitantes viven, así como establecer vínculos interculturales, afectivos y de confianza con padres de familia, estudiantes, hijos y demás familiares que habitan en las casas. Realizamos entrevistas cuyo propósito es reflexionar respecto a las experiencias que los jóvenes y docentes han narrado y que consideran significativas en tanto han provocado un cambio de actitudes o la realización de ciertas actividades que no se hacían antes en las casas. La visita causó agrado, entusiasmo y disposición al diálogo, manifestando que les daba gusto la llegada de personas que se preocupaban por las condiciones en que viven. En dos comunidades nos acompañaron algunos docentes que participaron en el grupo de discusión y también colaboraron



en las reflexiones realizadas al término de las entrevistas, esta experiencia fue enriquecedora debido a que nos conjuntamos estudiantes, padres de familia, otros familiares e investigador, para dialogar y realizar reflexiones de las experiencias.

Resultados

Aunque la investigación se encuentra aún en marcha es posible hablar hoy de algunos resultados que dan cuenta de la co-construcción de significados entre todos los participantes, incluidos los investigadores. La información obtenida hasta ahora ofrece evidencias de las experiencias significativas que han permitido que lo aprendido en la escuela sea trasladado a diversos ámbitos de la vida de los estudiantes, sus familias, localidades y la región.

Las experiencias significativas de los estudiantes en una región intercultural como HUSANCHA, marcada por la pobreza y la marginación, son muchas y diversas. Destacan aquellas que se relacionan con la aplicación de aprendizajes que atienden problemas de escasez de alimentos como la hortaliza y técnicas de conservación de alimentos. También se destacan aquellos aprendizajes que inciden en la mejora de las condiciones de salud, la promoción de prácticas higiénicas y la atención a las adicciones.

El aprendizaje del español en la escuela es valorado en la región, especialmente en las localidades en donde predomina el uso de la lengua materna (tseltal o tsotsil).

Algunos contenidos escolares como son los derechos humanos y valores universales se presentan en algunas narrativas como temas significativos para los estudiantes y docentes en tanto promueven reflexiones a partir de las cuales se interpretan las situaciones cotidianas que viven con sus amigos, familiares y la comunidad.

El aprendizaje de artes y oficios, así como de programas de computación, se presenta como una posibilidad para iniciar actividades que vinculan a los estudiantes a un posible mercado laboral que, aunque precario, ofrece algunas opciones para mejorar sus condiciones económicas.

En general, las narrativas dan cuenta de las transformaciones personales, familiares y comunitarias logradas a partir de encontrar en las acciones educativas impulsadas por los docentes de las escuelas respuestas a sus necesidades y deseos. Lo anterior se basa en el tipo de relaciones que las escuelas promueven, destacando aprendizajes con sentido y significado en aquellas escuelas que promueven el capital intercultural-afectivo entre personas de diversos contextos culturales. Este capital evidencia que en aquellas escuelas en donde el vínculo docente-estudiantes-comunidad es más estrecho y el proceso enseñanza-aprendizaje no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, sino que requiere de un proceso de comprensión y entendimiento intercultural que involucra, afectos, sentimientos y emociones, éste logra trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad.

Las narrativas escritas por los estudiantes de estas escuelas, así como los comentarios de los evaluadores se publicaron en el libro *"Narrativas escolares como constructoras de sentido y*



significado. *Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes*” mediante el cual se efectuó un proceso de devolución, reflexión, difusión y análisis de los relatos con docentes y estudiantes. Este proceso se está llevando a cabo a partir de septiembre de 2014.

Para los investigadores el proceso de interpretación de resultados ha permitido construir un mapa social, tomando como base el capital afectivo que se distribuye en la región intercultural. Actualmente se han definido categorías que permiten continuar el proceso de indagación abriendo diversas líneas interpretativas. Para ello se sigue manteniendo el nexo de colaboración con los docentes que colaboran en la investigación.

Conclusiones

Asumimos que las posibilidades de cambio y transformación se construyen de manera continua y permanente en la relación con los otros. Desde este planteamiento se considera a la investigación como detonadora y generadora del cambio socialmente significativo, de mejores formas de vivir, ser y hacer. Lo anterior implica un posicionamiento del investigador posmoderno que considere lo diferente, lo posible, lo parcial, lo específico/particular, además de lo contrahegemónico.

En el ámbito educativo el cambio propiciado desde la escuela, a través de la generación de experiencias significativas se asocia, de acuerdo a los resultados de la investigación que se realiza, con el vínculo intercultural-afectivo que promueve relaciones recíprocas-horizontales entre los colaboradores; en contra parte de miradas modernistas, totalizantes y universalizadoras que reiteradamente asumen los procesos de indagación y que pierden la visión humanista de la misma. El investigador crea un espacio diferente de los cánones del pensamiento eurocéntrico, situándose epistemológica, política, metodológica y ontológicamente *in situ* en los espacios culturalmente diferenciados que recorre, mediante un proceso permanente de autorreflexión, a partir de las experiencias culturales diversas que aprehende.

Bibliografía

- BOURDIEU, J.P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- GIDDENS, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LE BRETON, DAVID (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MC LAREN, P. (2011). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- SCHUTZ, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- VAN MANEN, S. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



El arte dramático y éxito escolar de los jóvenes estudiantes de la enseñanza secundaria de las escuelas públicas en Brasil

The dramatic art and the school success of high school Young people of public schools in Brazil

Pereira Minussi, Valéria*. *Universidade Federal de Santa Maria*;
Vieira Ramos, Nara*. *Universidade Federal de Santa Maria*.

* Datos de contacto: +555591195600 | valeriapminussi@gmail.com

* Datos de contacto: +555532206147 | naravr@terra.com.br

Resumen

La reflexión de este artículo es el resultado de una investigación en curso que tiene el problema a investigar: ¿cómo utilizar el arte dramático como práctica pedagógica puede ayudar a construir el éxito escolar de los jóvenes estudiantes de enseñanza secundaria en las escuelas públicas? Tiene como objetivo general analizar la posible relación entre el éxito escolar y el arte dramático como una práctica pedagógica realizada por los profesores con los jóvenes de las escuelas secundarias públicas. Los objetivos específicos son: identificar a las diferentes juventudes presentes en el contexto de las escuelas mencionadas; seguir la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con el drama en la escuela secundaria; investigar los jóvenes que han pasado por experiencias con el arte dramático; examinar las prácticas pedagógicas de los profesores que han trabajado con el arte dramático como metodología. Se trata de una investigación cualitativa. El Brasil está pasando por una reestructuración de la enseñanza secundaria, en la que los profesores tienen que transformar sus prácticas. Muchos maestros ya realizan prácticas diferenciadas en la escuela secundaria, y muchos de ellos utilizan el arte dramático, en la clase de su propia disciplina del arte o incluso en diferentes disciplinas con el objetivo de enseñar y aprender. La contribución teórica es un diálogo con Dayrell (2007), Azevedo, Reis (2013), Galvañ, Blanco e García (2013), Kudela (1992), entre otros. Fue encontrado en esta investigación la importancia de que los profesores encuestados dan el arte dramático en la formación de jóvenes, ya que esta forma de trabajo despierta el interés de estas personas para la construcción de conocimiento. También destacar el compromiso y la participación de los jóvenes para llevar a cabo las actividades propuestas, el desarrollo de un sentido de comunidad y de grupo.

Palabras clave: *Juventud. Arte dramático. Éxito escolar. Enseñanza secundaria.*

Resumen en inglés

The reflection of this article is resulting from an ongoing research, which has as a problem to be investigated: how the dramatic art used as pedagogical practice can help in the construction of school success of High School young students in public schools? Therefore, the general objective is to analyze the possible relation between the school success and the dramatic art as pedagogical practice accomplished by teachers with High School students of Public Schools, the specific objectives are: to



identify the youth present in the context of the selected schools; to follow the pedagogical practice of teachers who work with the dramatic art in High School; to investigate the young people who have been through experiences with the dramatic art and; to examine the pedagogical practice of teachers who have already worked with the dramatic art as methodology. It is a qualitative research. The Brazil has been through a reorganization of High School, in which the teachers have to transform their practices. Many teachers have already accomplished differential practices in High School, and several teachers use dramatic art, in their Arts lesson or even in different subjects with the intention of teaching- learning. The theoretical contribution is a dialogue with Dayrell (2007), Azevedo, Reis (2013), Galvañ, Blanco e García (2013), Kudela (1992), among others. From this investigation it was verified the importance given to the dramatic art by the researched teachers in relation to the youth formation, once that this way of working wakens interest of those subjects for knowledge construction. They also indicate the engagement and involvement of young people for the achievement of the activities proposed, developing the group and collectivity sense.

Palabras clave en inglés: *Youth, Dramatic Art, School success, High School.*

Introducción

Con la educación secundaria universal y obligatoria en Brasil, a partir de la Ley 9394/96, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), hay una pluralización de los jóvenes que van a la escuela. Por lo tanto, una educación tradicional, basado en pilares de la educación para la élite ya no es suficiente. Con esto, se ha producido una distancia entre la cultura escolar existente y la cultura juvenil presente en la escuela al día actual. Sin embargo, es necesario que la educación llegue a los diversos jóvenes que están presentes en la escuela hoy.

El arte dramático, es decir, el teatro y sus elementos, se ha ido consolidando en la vida escolar. En este sentido, el presente estudio remite la siguiente pregunta: ¿cómo utilizar el arte dramático como práctica pedagógica puede ayudar a construir el éxito escolar de los jóvenes estudiantes de secundaria en las escuelas públicas? Teniendo como objetivo general analizar la posible relación entre el éxito escolar y el arte dramático como una práctica pedagógica realizada por los profesores con los jóvenes de las escuelas secundarias públicas.

Por lo tanto, la educación secundaria se ha transformado con el fin de aproximar las dos culturas (jóvenes y escolares). Actualmente se produce en Brasil políticas públicas con el fin de calificar la escuela secundaria, es el caso del *Programa Ensino Médio Inovador* (Proemi). Agregando a esta política, en Río Grande do Sul, sureño estado brasileño, también hay esfuerzos para cualificación de educación, propuesta desde *Ensino Médio Politécnico*. Así, hay necesidad de que esta transformación se logra en la práctica y para ello, se necesita profesores que crean la posibilidad de un diálogo con los jóvenes estudiantes, teniendo en cuenta sus culturas y que ofrecen oportunidades de expresión, que en este caso se produce a través de arte dramático. En este sentido, el teatro es un aliado para las



prácticas pedagógicas, porque se puede reducir la distancia entre la cultura escolar y las culturas juveniles, haciendo que la construcción del conocimiento sea mucho más significativo para el sujeto.

Muchos profesores ya realizan prácticas diferenciadas en la escuela secundaria, y muchos utilizan las artes escénicas, sea en la clase de su propia disciplina de arte o incluso en diversas disciplinas con el fin de enseñar y aprender. Es desde la investigación de la relación de impacto de las prácticas pedagógicas basada en las acciones dramáticas que ya se han materializado en la vida escolar cotidiana y la construcción del éxito escolar de los jóvenes de la escuela secundaria que se materializa esta investigación, que está en curso y se basa en un enfoque cualitativo.

Marco teórico y objeto de estudio

La juventud presente en las escuelas y el choque cultural

En Brasil, el grupo de edad que caracteriza a la juventud es de 15-29 años. Edad adoptada el Estatuto de la Juventud (2013 p.1) que establece que "se consideran jóvenes personas de edades entre los 15 (quince) y 29 (veintinueve) años de edad". Sin embargo, no es solo la edad que determina la categoría juvenil. Al ser una categoría histórica y socialmente construida, el concepto de juventud está en constante cambio. No se puede considerar que todos los jóvenes sean una masa homogénea, porque hay una gran multiplicidad de experiencias entre los jóvenes debido a las desigualdades sociales, étnicas y de género. Por lo tanto, cuando se habla de la juventud, hay que tener en cuenta que esta se compone de diferentes sujetos, mostrando una amplia gama de posibilidades dentro de la categoría juvenil, trayendo para los debates el término en plural, es decir, juventudes. Con eso, la juventud es "parte de un proceso más amplio de la constitución de los sujetos, pero tiene características específicas que marcan la vida de cada uno" (Dayrell, 2007, p.158), que muestra la individualidad y especificidad de cada joven.

Uno de los grandes debates de nuestro tiempo es la distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar de la enseñanza secundaria, que es presentado por Dayrell (2003), que muestra la disparidad entre el currículo escolar y el interés de los jóvenes que asisten a la escuela. La confrontación entre la cultura escolar y la cultura juvenil es para algunos autores como Fanfani (2000), la principal causa de la exclusión y el fracaso escolar, ya que los jóvenes no encuentran sentido para estar en la escuela, no se reconociendo como sujeto perteneciente de este medio. Según el autor "todas las transformaciones en la demografía, en la morfología y en la cultura de las nuevas generaciones pone en crisis la oferta tradicional de la educación escolar" (Fanfani, 2000, p.2). Es aparente el conflicto entre estas dos culturas que se presentan como antagónicas.

Uno de los problemas de la enseñanza secundaria es la escuela no incorporar la cultura juvenil. "Los estudiantes sienten que todo lo que sucede fuera del mundo de la escuela es más interesante y responde con mayor eficacia a la etapa que están viviendo. [...] Para entrar en la escuela el joven necesita dejar de ser joven" (Dayrell, 2003, p.176). Para superar esta dificultad, es necesario que la



escuela sea más significativa para los jóvenes. Dayrell (2003, p.189) sugiere que el proceso de formación debe incluir las lenguas culturales y desafiar los profesores de encontrar formas de incorporar la música, teatro, artes visuales, entre otras expresiones en la enseñanza diaria y el aprendizaje. Aquí es más bien la manipulación de estas expresiones, como un medio para hacer el aprendizaje un acto dinámico, creativo y despertar el deseo de aprender. Porque sólo entonces la escuela se hará más atractiva y expresiva para sus asistentes, los jóvenes.

De todos modos, hablando de la juventud y la cultura juvenil, hay que considerar que éstas se producen en diferentes contextos y se caracterizan de diferentes maneras, a pesar de la existencia de una identidad juvenil. Ya la cultura juvenil se puede insertar en la escuela a través de proyectos, metodologías y prácticas diversificadas, como el teatro, para la construcción de un diálogo entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Se cree que la única manera en que la escuela se convierte en un espacio significativo e interesante para los jóvenes, y así lograr el éxito académico.

La enseñanza secundaria en transformación en Brasil

La educación secundaria en Brasil se origina de la educación secundaria destinado para las élites del país (Santos, 2010). Con el paso del tiempo la enseñanza secundaria fue se haciendo popular y en 1996, con la nueva LDB se convierte en la última etapa de la educación básica, convirtiéndose en universal y obligatorio (Brasil, 1996). De esto, se adoptaron varias medidas para alcanzar los objetivos establecidos por la ley. Una de las políticas públicas educativas más recientes es Proemi, cuyo objetivo es apoyar la creación de propuestas curriculares innovadoras. El Proemi integra las acciones del *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) como la estrategia del Gobierno Federal para inducir el rediseño de los currículos de la escuela secundaria, al darse cuenta de que las acciones propuestas inicialmente debe incorporarse al currículo, ampliando el tiempo en la escuela y la diversidad de las prácticas la enseñanza, atendiendo las necesidades y expectativas de los estudiantes de la enseñanza secundaria (Brasil, 2013, p.9).

El Proemi alienta un currículo más diverso y con esta diversificación, el acercamiento entre las necesidades y expectativas de los jóvenes y la escuela y sus respectivas culturas. Uno de los puntos planteados por el Proemi es la importancia de considerar a los chicos que asisten a la escuela en el desarrollo del plan de estudios, ya que "Comprender los sujetos y las juventudes presentes en la Educación Secundaria brasileña y sus derechos de aprendizaje y el desarrollo integral son aspectos clave para las escuelas rediseñar sus currículos" (Brasil, 2013, p.3). Así, se búsqueda un mayor diálogo entre los jóvenes y la escuela y sus culturas, con la intención de calificar la enseñanza secundaria.

En Rio Grande do Sul, hay una política pública que se suma a lo Proemi el *Ensino Médio Politécnico*. Esto apunta la reestructuración de la enseñanza secundaria a través del rediseño curricular, con el principio la investigación (Azevedo & Reis, 2013). Esta propuesta no se produce al azar, se basa en la LDB de 1996, la *Constituição Federal* de 1988 y las nuevas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (DCNEM) 2011. Por lo tanto, dicha reestructuración surge de la necesidad



de efectuar cambios propuestos en las leyes ya mencionadas que a pesar de estar en vigor no se han puesto en práctica (Azevedo & Reis, 2013).

Este cambio se presenta con la intención de reducir las altas tasas de fracaso escolar. Ejemplos de ello son los índices de Rio Grande do Sul que estaban alrededor de 33,7% en 2011 (Azevedo & Reis, 2013) y muestran el desafío de esta reestructuración ya que, esta etapa de la educación "no consigue se ejecutar como un espacio de democratización del conocimiento, la promoción de la educación cívica y la preparación para el mundo del trabajo y/o para continuar sus estudios (Azevedo & Reis, 2013, p.28). Sin embargo, este cambio es fundamental para que se cumplan los objetivos reales de la educación propuestos en ley.

Así, la enseñanza secundaria se ha transformado y buscando maneras de cubrir las juventudes para que sean capaces de encontrar un sentido para la educación secundaria y se identificar con la escuela. El objetivo principal de estas medidas es la cualificación de educación y que los jóvenes que ingresan y permanecen en la escuela a lograr el éxito escolar.

El éxito escolar

El acceso a la educación básica se ha incrementado considerablemente en Brasil, incluso en la escuela secundaria, cambiando el foco de las discusiones para la permanencia y el éxito. Qué se dice por lo Documento Orientador del ProEMI cuando señala que "A pesar de la mayor democratización del acceso al sistema escolar, la adecuación edad/series educativas sigue siendo un desafío, sobre todo en la faja de 15 a 17 años de edad, en que sólo 50,9% de los estudiantes están en serie/año adecuado" (Brasil, 2013, pp. 3-4). Es decir, aproximadamente la mitad de los jóvenes en edad escolar están en los fajas de la abandono o la distorsión edad/grado, sujetos estos que aunque el acceso no podía quedarse y tener éxito en el sistema educativo.

Esto no es un problema exclusivo de Brasil, ya que Galván, Blanco y García (2013) señalan tal realidad también en España. Los autores enfatizan que es internacional la falta de sostenibilidad que en las tasas de abandono escolar y la insatisfacción de los jóvenes acerca de la escuela. El problema es, además de mantener a los jóvenes en la escuela, es necesario que sean capaces de transitar a través del sistema escolar con éxito (Galvañ, Blanco & García, 2013).

Al tratar de conceptualizar el éxito escolar, se percibe que esto no se limita a los ingresos y el rendimiento de los estudiantes, antes, se trata de asegurar el derecho a la educación, que implica, entre otras cosas, una trayectoria escolar sin interrupción, el respeto por el desarrollo humano, la diversidad y al conocimiento. [...] También significa reconocer el peso de las desigualdades sociales en los procesos del acceso y permanencia para educación y la necesidad de construcción de políticas y prácticas para superar este marco (Brasil, 2010, p.62).

Sin embargo, Galván, Blanco y García (2013) afirman que el éxito escolar depende sobre todo de las relaciones positivas que los estudiantes constituyen con los profesores y con la escuela, estableciendo, a menudo hasta el placer de estar en el ambiente escolar. Así, el éxito escolar está entrelazado no sólo con los niveles y tasas de aprendizaje, sino que también depende de las relaciones



que se establecen en la vida escolar que puede traer un aprendizaje de calidad. Por lo tanto, el éxito en la escuela es una composición compleja que considera múltiples dimensiones, aspectos biológicos-personales y aspectos socio-históricos e institucionales (Galvan, Blanco & García, 2013). Pronto, el éxito en el sistema escolar está más allá de la progresión de serie o pasos y la terminación de la educación básica. Se asocia con el desarrollo personal y social de las personas que ingresan al sistema escolar, a través de las relaciones dentro de la escuela.

El arte dramático en las escuelas

Es sólo en la Nueva Escuela, con la llegada de las ideas de Dewey que se proporciona fuerza de teatro en la educación formal en Brasil. Es a partir de los principios de este movimiento que el arte logra mayor espacio dentro de la escuela. El ideal abordado por la Nueva Escuela permitió la reorganización de los programas de las escuelas y a lo largo de nuevas prácticas de enseñanza que permitan a las actividades relacionadas con los juegos educativos, música, teatro, entre otros (Koudela, 1992). Este proceso deja una profunda huella en el teatro-educación, ya que el cambio de énfasis de la enseñanza afecta la forma en que el teatro se desarrolla en las escuelas. A partir de ese momento la atención se centra en la expresión del alumno y la principal preocupación es con el método de la enseñanza a través del cual los estudiantes a desarrollar un proceso para trabajar a través de sus propios intereses y la espontaneidad (Gil, 1999), ya no se destacó el resultado final, el espectáculo solamente.

En Brasil, este movimiento se unieron los primeros arte-educadores en los años 50. Desde ese salto importante que dio las actividades dramáticas dentro de las paredes de la educación, hay dos vertientes que han surgido para analizar el verdadero significado de teatro en la escuela. El enfoque "contextualista" y la "esencialista" (Koudela, 1992).

La vertiente "contextualista" enfatiza el carácter instrumental del teatro. Así formula sus metas desde las necesidades de los estudiantes y la sociedad en su conjunto. Ya el enfoque "esencialista" cree que el teatro por su esencia merece su papel dentro del currículo de la escuela. Así, el teatro puede contribuir a la experiencia y la cultura humana, no requiriendo de metas externas (Koudela, 1992; Japiassu, 2005).

Sin embargo, independientemente del abordaje con la cuál se trabajará, el arte dramático es importante medio de comunicación y expresión que articula los aspectos plásticos, audiovisuales, musicales y lingüísticos en su especificidad estética, el teatro ha sido reconocido como una forma de conocimiento capaz de movilizar a coordinarlas, la dimensiones sensoriomotora, simbólicas, afectivas y cognitivas de los estudiantes, se tornando útil en la comprensión crítica de la realidad humana culturalmente determinado (Japiassu, 2005, p.28).

Con esto, se cree que cualquier forma de expresión dramática en el entorno escolar, siendo "contextual" o "esencialista" es válida. Por lo tanto, en la actualidad existe una amplia gama de posibilidades para el enrutamiento pedagógica de las prácticas educativas a través de las artes dramáticas.



Metodología

La investigación que ha generado este artículo tienen sus bases metodológicas guiadas por un enfoque cualitativo, con el fin de la reflexión del problema: ¿Cómo utilizar el arte dramático como práctica pedagógica puede ayudar a construir el éxito escolar de los jóvenes estudiantes de enseñanza secundaria en las escuelas públicas?

La investigación cualitativa "se adentra en el mundo de los significados. Este nivel de la realidad no es visible, necesita ser expuesta e interpretada en primera instancia por los propios investigadores" (Minayo, 2010, p. 22). Así, la investigación cualitativa no tiene respuestas inmediatas y fuera del sujeto, sino que alcanza cuestiones particulares relacionados con ella, ya que en este enfoque una se gran importancia se da a la interpretación de los datos, que se realiza de acuerdo a la mirada que el investigador tiene en el fenómeno investigado.

Para ello, la presente investigación tenida como hilo conductor principalmente entrevista con dos profesores que trabajaron con el arte dramático en la escuela secundaria, más allá de la observación participante de las clases en la escuela secundaria que tienen los profesores que trabajan con el drama y el uso de un diario de campo. Pronto surgió como preguntas orientadoras de este estudio: ¿Los jóvenes son considerados como principales sujetos en las prácticas educativas? ¿Cómo el arte dramático se desarrolla en las escuelas? ¿Cómo los profesores se apropiaron del teatro en sus clases y/o metodologías? ¿Estos profesores tienen experiencia y/o formación en el teatro?

Resultados

A partir de esta búsqueda, se comprobó que ambos enfoques, "contextualista" y "esencialista" están presentes en la vida escolar cotidiana. Esto fue verificado por medio de entrevistas realizadas con los profesores, que informaran sus prácticas de trabajo, así como la observación hecha en una clase de la escuela secundaria. Por lo tanto, vemos que a pesar de un gran esfuerzo por parte de los actuales educadores de arte brasileños para invertir en una obra más amigable para el arte dramático como una forma de conocimiento humano, en detrimento del teatro como metodología sigue siendo de vital importancia el trabajo en las escuelas que tienen el arte dramático como una práctica pedagógica con el fin de aprender de otras disciplinas. Esto se debe a que, mismo con el objetivo más amplio de aprendizaje de un contenido específico, en última instancia, el estudiante desarrolle el conocimiento artístico para la realización de actividades de teatro, que se observó en el grupo de la escuela secundaria.

Esta diferencia de enfoque puede ser debido a la formación de los profesores entrevistados, ya que uno tiene una formación específica en arte y otro tiene una formación en otra área del conocimiento, utilizando actividades de teatro en sus clases como una metodología. Sin embargo, mismo el profesor con formación en arte trabaja tanto de forma esencialista como contextual, ya que realiza proyectos de forma interdisciplinaria con otros profesores de la escuela, usando el arte dramático como una herramienta para trabajar con diferentes temas. Sin embargo, como se dijo



anteriormente, se cree que cualquier forma de trabajo con el teatro dentro de la escuela es válido, independientemente del enfoque elencado. La validez de lo trabajo con el arte dramático está en lo movimiento que desencadena en la escuela, el cambio del ambiente escolar y cambiando la cultura que estaba estática y duro, en más flexible, absorbiendo la cultura de las personas que asisten.

La cultura escolar se modifica cuando las disciplinas dejan de ser tratados de una manera tradicional y el estudiante se convierte en parte de la construcción de su propio conocimiento. Esto ocurre cuando estos jóvenes de la enseñanza secundaria están creando representaciones teatrales trayendo sus experiencias y sus puntos de vista para los conocimientos a ser trabajado, lo que ocurrió en la clase observada. Hay en estas prácticas una posibilidad del permanencia y éxito de los jóvenes en de las escuelas secundarias.

Otro punto que cambia la cultura de la escuela es la participación de varios profesores en un solo proyecto, que fue visto en las observaciones, desconfigurando la estructura de las disciplinas que normalmente se trabajan de forma individual. En las entrevistas, los profesores ponen la moción que el trabajo en equipo, tanto a los profesores en los proyectos con el arte dramático, como los estudiantes para realizar la dramatización, genera dentro de la escuela. Este movimiento a menudo no apelar a todo el mundo. Los dos profesores informaron de que habían recibido una queja de los colegas de este tipo de actividades han generado ruido y agitación en la escuela, ya que los alumnos tenían que realizar actividades fuera del aula, cambiando la rutina de la escuela.

Cabe señalar que los movimientos tales como la interdisciplinariedad, el trabajo en conjunto, las diversas prácticas existentes en las prácticas del teatro desarrolladas en las escuelas encuestadas están presentes en la idea de la refundición de *Ensino Médio Politécnico* en el Rio Grande do Sul, donde la reestructuración se compone de interrelación de las áreas del conocimiento orientadas a la construcción de conocimientos para la promoción de la inclusión social de la ciudadanía.

Igualmente válido es el movimiento, tanto individual como colectivo, que las actividades de teatro desencadenan en los propios jóvenes. Para crear y dar vida a los contenidos a través de las representaciones escénicas, los jóvenes traen a la propia cultura, porque después de eso, utilizan sus experiencias, gustos, características, entre otros, dando para el "espectáculo" la cara del joven frecuentador de esa escuela. Con esto, logran una mayor participación en el ambiente escolar, habiendo una fusión de su cultura con la escuela, convirtiendo la rutina de la escuela, sintiéndose parte de ella. Mediante la observación de la construcción de las actividades de los jóvenes era claramente el entusiasmo de ellos para hacer algo para salir con "su cara", el desarrollando un compromiso para llevar a cabo las actividades de teatro, como toda la producción dependía de ellos. El sentido de responsabilidad y el compromiso era evidente, ya que los jóvenes han creado toda representación, incluyendo los elementos escénicos (efectos de sonido, escenografía, vestuario...) por sí sola y fuera de la clase.

De todos modos, es notable el cambio que se produce en el contexto de la escuela cuando se da voz a los jóvenes, lo que le permite expresarse de alguna manera, que esta investigación fue a



través del teatro. Sólo con prácticas diversificadas, entre ellos el teatro, puede transformar la cultura escolar que tiene en el profesor el titular de la verdad, relegando para los jóvenes el papel de la de mero ayudante en la construcción de su propio conocimiento.

Conclusiones

Se nota que un cambio en el contexto escolar y la cultura escolar es urgente y se ve que este tipo de prácticas como la vivida en este estudio son esenciales para que la reestructuración de la enseñanza secundaria se haga efectiva en realidad. Así, los maestros que trabajan con diferentes metodologías, como el teatro, dan a los estudiantes la oportunidad de poner su conocimiento del mundo a favor de la construcción de la aprendizaje del conocimiento construido históricamente, sea específico del arte dramático o procedentes de otras áreas del conocimiento, dando mayor sentido para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes tienen la posibilidad de hacer relaciones de sus experiencias, su realidad, su mundo con el contenido que se aprende y construye.

Sin embargo, cabe señalar que a lo largo de la historia del teatro en el ambiente escolar, es decir, la historia del teatro-educación, este siempre ha estado orientada para los niños, con la literatura rara que menciona la realización de dichas prácticas con los jóvenes y/o adultos, a pesar de su existencia. Así, se ve una deficiencia en las bibliografías que traen diversas prácticas para la escuela secundaria, tomando el énfasis en la práctica docente para los niños.

Prácticas como el teatro acerca el estudiante del ambiente escolar, lo que permite que este sujeto se siente feliz de ser parte de este contexto, el fomento de la permanencia y el éxito escolar. Esto se debe a los jóvenes ver la escuela como un lugar de posibilidades creativas y legitimar sus experiencias y no más un lugar extraño para él, que no le representa.

Bibliografía

- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T (Orgs.). (2013) *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. Fundação Santillana: São Paulo.
- Brasil. (2010) *CONAE - Documento Final: Construindo o Sistema Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. MEC: Brasília.
- Brasil. (2013) Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. MEC: Brasília.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 09 abril de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- DAYRELL, J. T. (2003) Escola e culturas juvenis. In: *Políticas públicas: juventude em pauta*. Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Erbert: São Paulo.
- DAYRELL, J. T. (2007) O jovem como sujeito social. In: Fávoro, O.; Spósito, M. P.; Carrano, P.; Novaes, R. *Juventude e Contemporaneidade*. ANPEd: Brasília.
- FANFANI, E. T. (2000) *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria



de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral do Ensino Médio. Brasília. De 7 a 9 de junho de 2000.

GALVAÑ, D. M.; BLANCO, N.; GARCÍA, S. (2013 maio/agosto) El profesorado y “su lugar” para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Revista Educação*. (v. 38, n. 2, pp 265-276). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria.

Gil, J.P.A. (1999) *Para Além do Jogo*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria.

JAPIASSU, R. (2001) *Metodologia do ensino de teatro*. Papirus: Campinas.

KOUDELA, I. (1992) *Jogos teatrais*. Editora Perspectiva: São Paulo.

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Nacional. MEC: Brasília, DF.

Lei Nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Juventude, Brasília, DF, 05 ago. 2013. Recuperado em 09 abril de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm.

MINAYO, M. C. de S. (2010) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes: Petrópolis.

Parecer CNE/CEB Nº 5 de 05 de maio de 2011. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 05 mai. 2011. Recuperado em 09 de abril de 2014, de file:///C:/Users/Val%C3%A9ria/Desktop/pceb005_11.pdf.

SANTOS, R. R. dos. (2010) *Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil*. UESC: Santa Catarina.



Compartir para mejorar: la colaboración entre el profesorado en el proceso de inclusión

Sharing to improve: Teacher collaboration in the process of inclusion

Sanahuja Gavaldá, Josep M.; Olmos Rueda, Patricia *. *Universidad Autónoma de Barcelona*

* Datos de contacto: +34 935811677 | josep.sanahuja@uab.cat; patricia.olmos@uab.cat

Resumen

La colaboración de los docentes se torna en uno de los puntos claves para el desarrollo de la inclusión en los centros educativos. La formación de grupos de trabajo colaborativo entre docentes que llevan a cabo micro-proyectos inclusivos permite, por una parte, aunar esfuerzos en la búsqueda de mejoras en las prácticas inclusivas; y, por otra, visualizar las barreras significativas para buscar soluciones compartidas que sean más inclusivas, más eficaces, y en definitiva, con éxito. Cuatro centros educativos, tres de educación infantil y primaria y uno de educación secundaria participaron en esta investigación que pretendía desarrollar escuelas inclusivas a partir del análisis de las barreras para el aprendizaje del alumnado detectadas mediante el índice para la inclusión. Cada centro consensuó una propuesta de mejora y creó un grupo de trabajo en el que también participaba como agente externo un profesor universitario. Las propuestas de mejora estaban relacionadas bien con el desarrollo de metodologías más inclusivas en una determinada etapa educativa bien con la revisión de los sistemas de apoyo o la creación de reuniones entre el profesorado más pedagógicas. El grupo de trabajo, formado entre cinco y diez miembros, se caracterizaba por ser un grupo cohesionado (pero con matices), implicado, participativo y proactivo. El uso de las sesiones grabadas en video fue un método muy bien valorado así como el rol del agente externo ya que permitía analizar las prácticas educativas (algunas de ellas enquistadas en la rutina) y los reajustes que se iban efectuando. Finalmente, se crearon sinergias dentro del centro y entre los centros, en los que, a propósito de la inclusión, se desarrollaron procesos formativos y de innovación.

Palabras clave: *Inclusión, colaboración, docente*

Resumen en inglés

Teacher collaboration becomes a key point in order to develop the inclusion process in the schools. The creation of groups about collaborative work amongst teachers who carry out inclusive micro-projects allows, on the one hand, work together to search some improvements in inclusive practices, and viewing significant barriers to search some shared solutions that be more inclusive, more efficacy, and definitely, with success, on the other hand. Four schools, three of pre-school and primary education and one of secondary education, took part in this research that tried to develop inclusive schools from the analysis of the students' learning barriers that have been detected by index for inclusion. Each school agreed an improvement design and created a work



team where a university teacher also participated as an external agent. The improvement proposals were related to either more inclusive methodologies in one educational stage or the review of support systems or the creation of more pedagogical meetings. The work team, of five or ten members, was a cohesive (but with subtle differences), involved, participative and proactive group. The use of video sessions was a highly valued method as well as the role of the external agent that allowed analyze educational practices (some of these enclosed in the routine) and the adjustments that were performing. Finally, synergies were created in the school and among schools where, according to the inclusion, training and innovation processes were developed.

Palabras clave en inglés: *Inclusion, collaboration, teacher*

Introducción

El contexto educativo actual, el cual trata de entender la inclusión en términos de una educación para todos, exige el trabajo y el esfuerzo aunado y colaborativo tanto entre docentes, como expertos de las prácticas inclusivas, como entre todos los profesionales de la educación internos y externos a los centros educativos. La formación de grupos de trabajo colaborativo entre estos profesionales y entre los docentes que llevan a cabo micro-proyectos inclusivos permite, por una parte, aunar esfuerzos en la búsqueda de mejoras en las prácticas inclusivas; y, por otra, visualizar las barreras significativas para buscar soluciones compartidas que sean más inclusivas, más eficaces, y en definitiva, con éxito. Es en este contexto educativo de referencia donde la colaboración se torna en uno de los puntos claves para el desarrollo de la inclusión en los centros educativos.

Las premisas de esta colaboración entre docentes y otros profesionales de la educación son las que guían la investigación que aquí se presenta. El propósito de la misma es el desarrollo de escuelas inclusivas a partir de la observación y análisis de las barreras para el aprendizaje del alumnado detectadas mediante el índice para la inclusión en cuatro centros educativos de infantil y primaria y secundaria, así como del trabajo colaborativo entre profesionales internos y externos. El estudio aquí planteado tiene como propósito articular propuestas de mejora a partir de los resultados obtenidos en el índice para la inclusión, consensuadas en los grupos de trabajo creados en cada uno de los centros educativos e integrados por miembros del equipo docente y directivo, como agentes internos, y un profesor-investigador universitario como agente externo. Las propuestas de intervención y mejora articuladas se relacionan bien con el desarrollo de metodologías más inclusivas en una determinada etapa educativa, bien con la revisión de los sistemas de apoyo o la creación de reuniones más pedagógicas entre el profesorado.



Marco teórico y objeto de estudio

El trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación en el marco de la educación inclusiva

El trabajo colaborativo por parte de los profesionales de la educación, tanto internos como externos a los centros educativos, se establece como una de las claves para la inclusión así como estrategia de investigación de los problemas vinculados a la práctica educativa (Bausela, 2003; Boavida y da Ponte, 2011; Lozano, Alcaráz y Colás, 2010), siendo las prácticas inclusivas en los centros educativos un ejemplo de ello. El actual contexto educativo demanda escuelas inclusivas que busquen la mejora continua de sus prácticas, que trabajen para ofrecer respuestas eficaces y coherentes a las barreras más significativas en dichos procesos inclusivos. Pero este trabajo coherente y eficaz requiere la participación activa y la responsabilidad compartida de todos los profesionales implicados, siendo éstos capaces de crear una red que trabaja en torno a un proyecto propio y común (Moliner, 2014; Moliner, Sales y Traver, 2014; Parrilla, 2003).

Este trabajo colaborativo se configura como estrategia básica de una modalidad de investigación-acción, la investigación colaborativa que, en términos de Casals, Vilar y Ayats (2008), resulta muy eficaz para proyectos educativos que requieren intervenir en contextos específicos como es el caso de los centros educativos de esta investigación.

La investigación colaborativa resulta una actividad conjunta emprendida por parte de un grupo con un objetivo común y compartido: indagar sobre la propia práctica y reflexionar sobre la misma para transformarla, para generar formas de pensamiento que orienten prácticas innovadoras (Elliot, 1990; Escudero, 2003).

Como se puede ver, hablar de investigación colaborativa implica hablar de compromiso, responsabilidad compartida, indagación, reflexión, innovación, pero también de comunicación, co-investigación y co-construcción. Si algo caracteriza a la investigación colaborativa es, precisamente, la necesaria implicación de investigadores y docentes trabajando a un mismo nivel, construyendo juntos. La investigación colaborativa hace posible que docentes investiguen sobre su propia práctica y que investigadores sean partícipes activos en situaciones educativas (Christianakis, 2010). Es decir, la investigación colaborativa hace posible que investigadores y docentes establezcan relaciones mutuamente beneficiosas (Bruce, Flynn y Stagg-Peterson, 2011) y que el proceso de investigación sobre la práctica docente sea un proceso de investigación con los docentes; es decir, conducido por docentes e investigadores en un plano de igualdad (Casals, Vilar y Ayats, 2008; Ross, Rolheiser y Hogaboam-Gray, 1999).

Por tanto, en los términos ya descritos, en la investigación colaborativa docentes e investigadores comparten la responsabilidad y trabajan conjuntamente en el diseño de la acción. Independientemente de la modalidad y/o estrategia de trabajo colaborativo adoptada; por ejemplo, grupos de apoyo, redes de trabajo, grupos de apoyo entre profesionales, seminarios o grupos de trabajo (Moliner, Sales, Traver, 2014) y que al mismo tiempo devienen claras estrategias



de formación para los agentes implicados, especialmente para el profesorado (Gallego y Parrilla, 2008), docentes e investigadores identifican conjuntamente el problema o problemas sobre los que indagar y reflexionar, establecen los objetivos a conseguir, diseñan e implementan el plan concreto de acción, evalúan la intervención y resultados obtenidos y establecen nuevas prácticas sobre las que iniciar de nuevo el proceso conjunto de indagación y reflexión dado que la investigación colaborativa, como modalidad de investigación-acción, deviene en sí mismo un proceso cíclico.

Este tipo de investigación resulta altamente adecuada y beneficiosa para implementar procesos de inclusión educativa. Estudios realizados tanto en el ámbito estatal (Arnaiz, 2007; Giné et al., 2009; Gallego y Parrilla, 2008; Macarulla y Saiz, 2009; Moriña, 2007; Pujolàs, 2006) como a nivel internacional (Porter, 2009), por citar algunos, coinciden en señalar que una visión compartida del centro educativo sobre el proceso de inclusión, permite activar mecanismos de reflexión y análisis de la práctica educativa sobre metodologías más inclusivas que inciden en el devenir del proceso inclusivo, proceso que se percibe como flexible, abierto, en definitiva, “vivo”.

Metodología

La metodología utilizada en este estudio persiguió desarrollar la indagación colaborativa a través de una investigación de corte cualitativo mediante una investigación colaborativa con grupos de trabajo en los centros educativos. De lo que se trataba era de fomentar procesos de reflexión sobre la práctica educativa con el fin de mejorar los procesos de inclusión educativa en los centros seleccionados.

La muestra constaba de tres centros de educación infantil y primaria (Centros A, B y C) y un centro de educación secundaria (Centro D) ubicados en la zona metropolitana de Barcelona, en la comarca del Vallés Occidental, densamente poblada.

Todos los centros educativos, interesados en la inclusión educativa, disponían de un servicio de apoyo interno (USEE) especializado en trastornos del espectro autista (TEA). En dos de los centros de educación infantil y primaria dicho servicio era un recurso (uno o dos maestros de educación especial) a nivel de centro y que atendía al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias. En el otro centro de educación infantil y primaria y el centro de educación secundaria, este servicio de apoyo disponía de una aula específica a la que el alumnado con TEA asistía en algún momento de la jornada escolar, especialmente en el caso del centro de educación secundaria.

El procedimiento seguido en el estudio se compuso de las siguientes fases, siguiendo los principios de la investigación colaborativa (Bruce, Flynn y Stagg-Peterson, 2011):



FASE 1: Identificación de las necesidades/problemáticas y formación de los grupos de trabajo.

A partir del Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2005) que se pasó al profesorado, las familias y el alumnado de cada centro, se establecieron un conjunto de necesidades o propuestas de mejora que, posteriormente, fueron priorizadas por el claustro de profesores.

En función de la propuesta de mejora priorizada, el equipo directivo de cada centro determinaba donde se iba a realizar la intervención educativa de mejora que, bien implicaba a todo el centro educativo (por ejemplo, cómo optimizar las reuniones de nivel y de ciclo de tal manera que permitiera trabajar metodologías inclusivas), bien afectaba a un colectivo de profesorado (por ejemplo, como mejorar el apoyo en el ciclo medio).

En todos los casos, los grupos de trabajo configurados por el equipo directivo estaban formados por un miembro del equipo directivo (director/a, jefe de estudios o coordinador/a), de tres a ocho docentes interesados y motivados (aunque en diferente grado) por la propuesta de mejora a implementar y un experto externo (profesorado universitario).

FASE 2: Planificación de la intervención.

Configurados los grupos de trabajo, se estableció un calendario de actuaciones a partir de las necesidades detectadas con el objetivo principal de crear espacios de reflexión y análisis de la práctica educativa.

Entre las acciones llevadas a cabo cabe destacar: Reuniones quincenales con el grupo de trabajo, participación en seminarios de formación, elaboración de cuestionarios y parrillas de observación, lectura de profundización sobre la temática escogida, o el establecimiento de los instrumentos de recogida de datos que permitieran conocer la situación real de los centros (grabaciones en video, notas de campo y observación: dónde, cuándo y con quién).

FASE 3: Implementación del plan de acción.

En función de las propuestas de mejora, cada centro llevó a cabo un proceso de intervención en diferentes niveles educativos, diferentes áreas de conocimiento y un determinado número de profesorado implicado.

Se trataba de compartir experiencias, conocimientos, vivencias que generasen procesos de colaboración entre el profesorado aunando esfuerzos para alcanzar un nuevo trecho en el camino de la inclusión educativa.

FASE 4: Evaluación de las intervenciones.

Cada equipo de trabajo elaboró unas conclusiones compartidas relacionadas con la propuesta de mejora en las que surgieron nuevos interrogantes o problemáticas o necesidades derivadas de su actuación educativa.

El equipo de trabajo trasladó estas conclusiones al claustro de profesorado de cada centro, donde fueron debatidas. Posteriormente, se realizó una jornada intercentros donde cada uno explicó los



resultados del proceso de intervención, creándose sinergias relacionadas con la colaboración y la formación mediante una red de trabajo.

Resultados

El primer resultado que la investigación colaborativa requiere es la identificación de problemas o necesidades sobre el cual se fundamenta el proceso de intervención educativa teniendo en cuenta la reflexión y el análisis que los participantes efectúan sobre la necesidad detectada.

De los resultados del Índice para la inclusión se obtuvieron las siguientes propuestas de mejora teniendo presente que el grado de aceptación del profesorado de cada centro en su priorización alcanzó entre un 70%-98% como es el caso, este último, del centro A.

Así mismo, cabe añadir que el equipo directivo configuró los grupos de trabajo teniendo en cuenta la implicación del profesorado (motivación/intereses) y del número de alumnado con NEE afectado; decidió el nivel/grupo/materia en el que se iba a desarrollar; y tuvo en cuenta el sistema relacional de los miembros del grupo y sus creencias y percepciones en torno a la inclusión educativa.

Tabla 1. Propuestas de mejora, grupos de trabajo y amplitud de la intervención

Centro Educativo	Propuesta de mejora	Grupo de trabajo	Amplitud de la intervención
Centro A	Optimizar las reuniones de nivel y ciclo para poder desarrollar metodologías inclusivas en el aula a partir del trasvase de información del alumnado con NEE	Directora, jefa de estudio, secretaria, coordinadores/as de ciclo (infantil, inicial, medio y superior), coordinadora de la USEE y profesor universitario.	Todo el centro
Centro B	Desarrollar metodologías inclusivas en el aula	Coordinadora del ciclo inicial, cuatro maestras (dos de primer nivel y dos de Segundo nivel), maestro USEE y maestro de EE y profesor universitario.	Ciclo inicial, especialmente en las asignatura de lengua (catalán y castellano)
Centro C	Mejorar los servicios de apoyo (Maestro USEE- Maestro EE) en el aula ordinaria	Jefa de estudio, una maestra de 3r nivel y una maestra de cuarto nivel, coordinadora de ciclo, maestra USEE, maestra de EE y profesora universitaria.	Ciclo medio
Centro D	Introducir el aprendizaje cooperativo en el aula a través de la docencia compartida	Jefa de estudios, profesora de la USEE, dos profesores y profesora universitaria.	Clases A y B de la ESO

Cada grupo de trabajo llevó a cabo diferentes modalidades de intervención y elaboró un plan de trabajo que incluía las siguientes actuaciones:



Tabla 2. Actuaciones realizadas en los diferentes centros educativos

Centro Educativo	Actuaciones realizadas
Centro A	Formación: Dinámica de grupos y gestión del tiempo. Documentación: Análisis de las funciones de las reuniones de ciclo y nivel: Consenso. Grabación en videos de las reuniones de nivel y ciclo para su posterior análisis.
Centro B	Documentación: Dos profesores en el aula en un entorno inclusivo. Grabación en videos de las actuaciones en el aula de todos los docentes de ciclo inicial así como especialista (música, inglés y educación física), con o sin profesor de apoyo. Elaboración de parrilla de observación y un cuestionario sobre el rol del profesor de apoyo.
Centro C	Formación: El apoyo en el aula ordinaria. Grabación en videos de las actuaciones en el aula de todos los docentes de ciclo medio así como especialista (música, inglés y educación física), con o sin profesor de apoyo. Elaboración de parrilla de observación y un cuestionario sobre el rol del profesor de apoyo.
Centro D	Formación: aprendizaje cooperativo y docencia compartida. Entrevistas a estudiantes de las aulas implicadas. Documentación: aprendizaje cooperativo. Elaboración de una parrilla de observación en las aulas ordinarias con dos profesores.

Durante las reuniones quincenales que se desarrollaron los participantes del grupo de trabajo analizaron de forma colaborativa las grabaciones en video, cuestionaron los documentos y reflexionaron sobre sus prácticas educativas, llevando a cabo procesos de indagación que les llevó a formularse nuevos retos de mejora de su intervención.

Tras los procesos de análisis y reflexión se implementaron una serie de cambios (grandes o pequeños) que mejoraron su práctica educativa. Entre los cambios más significativos que se produjeron cabe destacar los siguientes:

Centro Educativo	Cambios más significativos
Centro A	Elaborar un documento consensuado por el claustro de las funciones de las reuniones de ciclo y nivel. Destinar mensualmente una reunión de ciclo a metodologías inclusivas. Nombrar a un/a profesor/a con experiencia en el ciclo para coordinar las reuniones de nivel. Abandonar las reuniones de ciclo informativas utilizando para este caso el intranet de cada centro.



Centro Educativo	Cambios más significativos
Centro B	Favorecer el desdoblamiento de los grupos. Favorecer el aprendizaje cooperativo entre los alumnos. Cambio del papel del docente de transmisor a dinamizador.
Centro C	Aumentar el tiempo de los alumnos con TEA en el aula ordinaria. Confeccionar horarios que permitan el trabajo de dos profesores en el aula Agrupar a los alumnos de forma heterogénea. Cambio del papel del docente de transmisor a dinamizador.
Centro D	Planificar actividades conjuntas del alumnado de la USEE con el alumnado del aula ordinaria. Aumentar el tiempo de los alumnos con TEA en el aula ordinaria. Favorecer el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.

Conclusiones

El desarrollo de la inclusión en los centros educativos requiere disponer de una visión compartida entre los miembros de la comunidad educativa y debe ofrecer a todo el alumnado una participación y un aprendizaje con éxito, que le permita desarrollarse en un determinado contexto social. Dichas instituciones, como organizaciones que aprenden, en movimiento, buscan mecanismos para superar los obstáculos que surgen en el camino hacia la inclusión educativa. Su participación en procesos de investigación colaborativa redundará en actuaciones beneficiosas ya que, por una parte, favorece la reflexión y el análisis de su práctica educativa, y por otra, llega a convertirse en un acicate para la formación, la innovación y, en definitiva, para la indagación colaborativa en una temática que no le es ajena, especialmente para el profesorado.

Durante la investigación que hemos llevado a cabo, no obstante, hemos podido constatar que, bajo el paraguas de "centro educativo con una filosofía inclusiva", se llegan a desarrollar procesos de exclusión que requieren una respuesta firme por parte de las instituciones educativas. Y, participar en una investigación colaborativa puede ser un primer paso para conseguir cambios en nuestro camino hacia la inclusión. Los cambios, más o menos significativos, que se han producido en los centros educativos han puesto de manifiesto nuevos retos, nuevas formas de hacer; y a los cuales pueden adherirse otros docentes. Ahora bien, esa trayectoria abierta de colaboración e indagación no está exenta de dificultades, las cuales pueden a su vez generar nuevos compromisos, nuevas inquietudes. Una de las dificultades más acuciante y reiterada en todos los centros educativos participantes ha sido la necesidad de buscar espacios de reflexión y de análisis dentro de su jornada laboral, lo cual lleva parejo destinar en su horario de reuniones o seminarios para el análisis y la reflexión sobre su práctica educativa. Todas las intervenciones educativas realizadas tienen una incidencia enorme en el aula en la que los docentes desarrollan su actividad; y, a menudo, participar en una investigación colaborativa les puede ayudar a visualizarlas para mejorar su metodología de aula, rompiendo monótonas actuaciones docentes. Otra de las dificultades a considerar es el



sistema de relaciones entre el profesorado, sus percepciones, sus creencias entorno a la inclusión. No todo el profesorado comprende, percibe de la misma forma el proceso de inclusión. La posibilidad de compartir en un grupo de trabajo puede generar cambios actitudinales más proclives a la inclusión que finalmente redunden en su metodología de aula.

Finalmente, cabe destacar, en el marco de esta metodología colaborativa, el papel del experto externo como facilitador y dinamizador de los cambios a efectuar en un trato de igual a igual con el profesorado del centro, donde la teoría y la práctica se enriquecen mutuamente creando sinergias que confluyen en procesos formativos y de innovación.

Bibliografía

- ARNAIZ, P. (2007) Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. Perspectivas. Revista de los centros del profesorado de Andalucía, 14, diciembre. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- BAUSELA, E. (2003) La investigación cooperativa, una modalidad de investigación-acción. Revista de Psicodidáctica, 15-16, 121-130.
- BOAVIDA, A.M. y DA PONTE, J.P. (2011) Investigación colaborativa: potenciales y problemas. Revista de Educación y Pedagogía, 23 (59), 125-135.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2005) Index per la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva. Traducción catalán. ICE-UB-Departament d'educació. Generalitat de Catalunya.
- BRUCE, C.D., FLYNN, T. y STAGG-PETERSON, S. (2011) Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: a cross-case análisis. Educational Action Research, 19(4), 433-452.
- CASALS, A., VILAR, M. y AYATS, J. (2008) La investigación-acción colaborativa. Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 5(4).
- CHRISTIANAKIS, M. (2010) Collaborative Research and Teacher Education. Issues in Teacher Education, 19(2), 109-125.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J. M. (2003). Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. Madrid: UNED.
- GALLEGO, C. y PARRILA, A. (2008). Grupos de apoyo entre profesores. Palabra Maestra, 18, 6-8.
- GINÉ, C. DURAN, D., FONT, J. Y MIQUEL, E. (2009) La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación del alumnado. Barcelona: Editorial Horsorio.
- MACARULLA, I. y SAIZ, M. (2009) Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: Un repte, una necessitat. Barcelona: Graó



- MOLINER, O. (2014) Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 16-29.
- MOLINER, O., SALES, A. y TRAVER, J.A. (2014) Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. Disponible en: <file:///D:/Documents%20and%20Settings/2053282/Mis%20documentos/Downloads/archivoPDF.pdf> [Consulta 15/09/2014].
- MORIÑA, A. (2007) *La exclusión social. Análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.
- LOZANO, J., ALCÁRAZ, S. y COLÁS, P. (2010) La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- PARRILLA, A. (2003) La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- PORTER, G. (2009) Afrontando el reto. Derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca-Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva. http://inico.usal.es/inclusion09/informacion_general.pdf
- PUJOLÀS, P. (2006) *Cap a una educació inclusiva*. Vic: Eumo.
- ROSS, J.A., ROLHEISER, C. y HOGABOAM-GRAY, A. (1999) Effects of collaborative action research on the knowledge of five Canadian teacher-researchers. *The Elementary School Journal*, 99(3), 255-274.



La diversidad desde la experiencia vital: la investigación de corte biográfico en educación

Life Experience of Diversity: biographical research in education

Mancila, Iulia. *Universidad de Málaga*; Grupo de Investigación HUM246: "Cultura de la Diversidad y Escuela"

* Datos de contacto: +34 655416458 | imancil@uma.es

Resumen

La investigación narrativa y las historias de vida que se centran en las experiencias de vida de alumnos y alumnas culturalmente diversos puede ayudar a socavar las prácticas opresivas que convierten la diversidad en "diferencia" alienada. (Frank, 2000, p.4). También, a través de este tipo de investigación se puede avanzar en la reflexión sobre la diversidad en educación y los temas urgentes como: cultura, idioma, clase, género, poder, justicia social, escuela democrática, etc. En este sentido, en el presente texto queremos presentar los resultados de un estudio biográfico narrativo con los siguientes objetivos: 1) mejorar nuestra comprensión del proceso de escolarización de los estudiantes de diversos orígenes; 2) contribuir al análisis de las posibilidades y limitaciones de la investigación biográfico narrativa en educación en general y en el campo de educación inclusiva intercultural en especial.

Desde esta perspectiva, hemos querido incluir la "voz" de estos niños y niñas como un genuino filón de la diversidad cultural y un verdadero testimonio acerca de cómo viven y experimentan la "escuela", cómo las estructuras sociales y educativas afectan su aprendizaje y qué se puede hacer para proporcionar una educación de alta calidad para todos/as. Una lectura o escucha atenta de los relatos, las historias de estos alumnos y alumnas de nuestras escuelas pueden ayudar a transformar el aula en una comunidad de convivencia y aprendizaje y romper con presupuestos/prejuicios peligrosos acerca del "Otro".

Palabras clave: *diversidad, investigación narrativa, escuela inclusiva intercultural*

Resumen en inglés

Narrative and life history research that focuses on diverse backgrounds student's life experiences in different context can help to undermine oppressive practices that turn diversity into alienating "difference"(Frank, 2000, p.4). Also, it can advance in reflecting on diversity in education and related pressing issues like: culture, language, class, gender, power, social justice, democratic school etc. In this sense, in this paper we will report on the results of a biographical narrative study with the following aims: 1) to enhance our understanding of the process of schooling of students from diverse backgrounds; 2) to make a contribution to the possibilities and limitations of this type of research in education in general and especially in inclusive intercultural education studies.

From this perspective, we wanted to include of "voice" of these students as a genuine vein of cultural diversity, a real testimony on how these children live and experience "school", how social and



educational structures affect their learning and what we can do to provide a high quality education for all. A close reading/ listening of the narratives, the stories of children in our schools can help to transform the classroom into a living and learning community and to break with dangerous assumptions and prejudices regarding the Other.

Palabras clave en inglés: *diversity, narrative research, inclusive intercultural education*

Introducción

Los últimos datos estadísticos nos siguen mostrando un gran número de alumnado inmigrante en nuestras escuelas a lo largo de todo el territorio español, a pesar del ligero descenso de 26.080 alumnos (-3,34%) con respecto al curso anterior. Asimismo, en el curso escolar 2012-2013, encontramos un total de 755.156 alumnos y alumnas de padres inmigrantes que representan 9,1% en relación al alumnado autóctono (MECD, 2013). Sin embargo, estos datos estadísticos no nos arrojan luz acerca de las interacciones, las prácticas educativas, las experiencias reales que se dan en nuestras aulas entre el alumnado de padres inmigrantes y sus maestros/as o sus compañeros/as. Nuestra intención con este estudio es ir más allá de la información estadística y llegar a las personas que hay detrás de cada número e intentar comprender qué significa vivir, crecer, aprender, enseñar en una sociedad cada vez más multicultural.

En este artículo queremos presentar algunos de los resultados de una investigación más amplia, de corte biográfico y con historias de vida subrayando la experiencia de los propios hijos e hijas de padres inmigrantes acerca del proceso de escolarización, de cómo interactúan con el sistema educativo, cuáles son las relaciones con sus maestros/as y compañeros/as tanto de origen español como de otras nacionalidades en el contexto aula, cuáles son sus dificultades, sus retos, así como conocer las estrategias que emplean y los factores que les ayudan a tener éxito en este proceso¹. Nos interesa analizar las historias personales dentro y fuera de la escuela expresadas a través de las “voces” de los propios alumnos y alumnas culturalmente diversos para poder conocer de primera mano como las experiencias de inmigración, de asentamiento, conflicto cultural, afectan su proceso de escolarización en la sociedad multicultural de hoy en día. Consideramos que sus historias, sus relatos expresan en primera persona la negociación de identidades culturales así como la variedad de aspectos relacionados con la diversidad y la pluralidad social y cultural que se pueden encontrar en nuestras escuelas.

¹ Tesis doctoral titulada: “Saberes y experiencias de vida de los hijos e hijas de familias inmigrantes chinos en Málaga. Un estudio narrativo” financiada por la Junta de Andalucía, convocatoria Formación de Doctores en Centros de Investigación y Universidades Andaluzas (Boja núm. 120, 21 de junio de 2004), Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad de Málaga, Dir. Miguel López Melero



Marco teórico y objeto de estudio

Un gran número de investigaciones y estudios acerca del alumnado inmigrante y la educación se han desarrollado en España en los últimos 20 años. Entre los aspectos que más han llamado el interés de los investigadores/as han sido las políticas y prácticas educativas relacionadas con la atención al alumnado inmigrante, los estudios estadísticos, el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», las relaciones entre las familias y su inter-acción con la escuela, y el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. (García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, 2008)

Asimismo, a nivel normativo se ha avanzado en garantizar el derecho de los hijos y hijas de padres inmigrantes a la escolarización básica obligatoria y a promover un modelo de sociedad democrática y una ciudadanía inclusiva intercultural. Así queda reflejado en la Ley Orgánica 2/2009 de Extranjería: *“los extranjeros menores de 16 años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una educación básica, gratuita y obligatoria (...) este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles.”*

Aún más, en el artículo 84. 3 de la Ley Orgánica 3/2006 de Educación se hace referencia al principio de inclusión en educación para erradicar cualquier tipo de discriminación, prejuicios, marginación o exclusión hacia el alumnado de padres inmigrantes: *“ En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”*

El principio de equidad en educación en cuanto a acceso, plena participación y éxito en el sistema educativo para todo el alumnado, incluido el alumnado de padres inmigrantes se encuentra en el artículo 78.1 de la Ley Orgánica 3/2006 de Educación que no se ha cambiado en la actual ley de educación: *“corresponde al administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporan de forma tardía al sistema educativo español. Dichas incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolaridad obligatoria.”* (Essomba, 2014)

De igual modo a nivel de Andalucía podemos decir que la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía es la primera ley educativa integral aprobada por una Comunidad Autónoma en el Estado Español, en donde la diversidad cultural es un referente educativo clave. En este sentido en el artículo 4, dedicado a los principios del sistema educativo andaluz, se consagra en el apartado g) el *“reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social”* (Mancila y Leiva, 2011)

No obstante, varios autores (Olmos, 2006; Essomba, 2014) señalan su preocupación por la(aún) distancia que existe entre los avances normativos, el discurso teórico y el campo de la investigación educativa por un lado y las prácticas educativas que se dan en los centros escolares en la realidad de cada día, por otro. Como diría Besalú (2008) *“ las acciones llevada a cabo, los planes*



diseñados y los materiales y recursos usados responden más a una lógica que pretende defender a la escuela (profesorado y alumnado) de la presunta influencia desestabilizadora del alumnado extranjero, que a la idea (...) de, por ejemplo, ofrecer, también al alumnado extranjero, una educación de calidad como poder revisar la organización y el funcionamiento de la escuela para ser mejor para todos, más inclusiva y más eficaz” (p. 87)

A todo ello, debemos señalar un número limitado de estudios que examinen las experiencias escolares tal como son vividas por los propios alumnos y alumnas de padres inmigrantes.

En esta investigación hemos recogido los relatos y las historias de los propios alumnos y alumnas de padres inmigrantes como un testimonio de la diversidad vivida diariamente en las escuelas, que nos permita explorar y analizar cómo viven y experimentan la "escuela", cómo las estructuras sociales y educativas afectan su aprendizaje y qué se puede hacer para proporcionar una educación de alta calidad para todos/as.

Metodología

En consecuencia con los objetivos propuestos hemos sentido la necesidad de buscar una metodología diferente en donde los propios alumnos y alumnas sean agentes activos y dueños de la información acerca de su vida y a la vez que nos permita un conocimiento en profundidad de ellos/as dentro de un contexto más amplio histórico, económico y cultural. (Clandinin y Connelly, 1994; Roberts, 2002). En este sentido el método biográfico y con historias de vida representa una perspectiva humanística ya que nos permite incluir en la investigación educativa las voces marginales, olvidadas o silenciadas de alumnos/as y o maestros/as en torno a las problemáticas y los retos que enfrenta, hoy en día, la mayoría de los profesionales que trabajan en la educación: ¿cómo hacer que la escuela ofrezca una educación de calidad para todos los niños y las niñas con independencia de su origen, clase social, raza, género, etnia, etc. y que no excluya a nadie?! (Melero, 2004)

Participantes y estrategias de recogida de información

Este estudio reconstruye la historia de vida de una alumna de origen chino, nacida en España, que se ha escolarizado en el sistema educativo español y se ha socializado aquí. Sin embargo, ella es parte de la experiencia de la migración. En el momento de la investigación tenía 20 años.

Una variedad de instrumentos de recogida de información se han usado como: la entrevista biográfica con la protagonista, entrevistas en profundidad con personajes secundarios (familia, amigos, ex maestros y maestras) así como entrevista semi-estructuradas a informantes claves (representantes de la administración educativa, representantes de la comunidad china en Andalucía, maestros y profesores) análisis de documentos(datos estadísticos, normativas) así como todo tipo de artefactos directamente relacionados con su historia de vida.



Resultados

En el siguiente apartado vamos a presentar de manera breve algunos aspectos de la vida de nuestra protagonista y sus experiencias dentro y fuera de la escuela.

Su historia nos desvela sus experiencias con relación a la inmigración, a la escolarización, al aprendizaje y uso del español o del chino mandarín, de la interrelaciones con otros compañeros/as, sus dificultades dentro y fuera de las escuelas y en la sociedad en general.

En su narrativa nuestra protagonista nos muestra la complejidad que hay dentro del llamado grupo étnico de origen "chino". Su historia pone de manifiesto nuestras ideas preconcebidas, nuestros prejuicios, las imágenes y representaciones que tenemos acerca de los "chinos". (sus padres hablan un dialecto y no el Chino Mandarín y pertenecen a una etnia de las 56 etnias diferentes que hay en China) Por lo tanto, es muy importante que los maestros y maestras conozcan la variedad que hay detrás de la categoría superficial: "los chinos" y de la gran diversidad en cuanto a las necesidades, intereses, experiencias, situaciones personales, académicos y sociales de los alumnos y alumnas de origen "chino". Las diversidades lingüísticas, étnicas y sociales dentro del mismo colectivo de inmigrantes provenientes de China en España, así como el tiempo de entrada y permanencia o asentamiento en el país, se deben conocer y tener en cuenta a la hora de desarrollar un currículum y una metodología didáctica significativa para todos los alumnos y alumnas de sus clases.

Nuestra protagonista está descrita por las personas de su entorno como una persona "bastante calladita, amable, trabajadora, muy buena estudiante". Desde los primeros años, tanto ella, como su hermanas y hermanos han sido buenas estudiantes, consiguiendo las mejores notas, situándose entre los mejores alumnos y alumnas de la clase.

Sin embargo, nuestra protagonista nos cuenta la otra cara de la moneda. En su escolarización no han faltado todo tipo de dificultades y su trayectoria no ha sido fácil.

A pesar de ser una "chica de diez", le costaba hacer amigos, integrarse en los grupos de las niñas y niños de la clase. Recuerda con amargura que a pesar de intentarlo con todas sus fuerzas, muchas veces no encontraba su sitio, no se encontraba a gusto, no compartía afinidades con los compañeros/as de clase. Eso no quiere decir que no ha desarrollado ninguna amistad, pero las relaciones de amistad han resultado ser no muy duraderas. Lo mismo pasó con sus hermanos y hermanas.

"Fuera, yo me juntaba con las niñas de mi clase, pero no estaba bien integrada, no me caían bien. Eran completamente diferentes a lo que yo hacía o, a lo que a mí me gustaba... no compartíamos las mismas aficiones."

Los maestros coinciden en que "destacaba" especialmente en matemáticas, inglés y lengua castellana. No obstante, ella nos revela que el trabajo de clase, muchas veces, se completaba con horas y horas de trabajo suplementario en la casa. Especialmente, cuando se daba a la situación de que no



entendía algo en la clase, hasta que no encontraba la solución y la explicación para comprender el tema en cuestión, no paraba.

“A mí siempre me han gustado las matemáticas y además, yo nunca me he enterado bien de las clases de matemática, entonces, lo que yo hacía siempre, era estudiar en mi casa, poco a poco iba sacando los pasos para llegar a una solución.”

En el caso de nuestra protagonista y su familia, a pesar de que los padres no han tenido muchas relaciones con la escuela, la consideran la institución adecuada para formar a sus hijos/as, para que aprendan los valores sociales y culturales básicas de las sociedades española. A través de la escuela las hijas/os no tendrán las dificultades de inserción social que han tenido que afrontar los padres, por lo tanto, en la escuela es donde van a aprender los conocimientos necesarios para desarrollarse y desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad en que viven y deben ser “el número uno”.

“Mis padres están totalmente de acuerdo con mis planes. Ellos dicen que todo lo que están trabajando es para nuestra formación, para eso trabajan todos los días.”

Los padres valoran el conocimiento de otros idiomas así que animan a los hijos/as a aprender el castellano, pero también el inglés sin olvidarse de la lengua de origen, ya que les abrirá nuevos mundos y tendrán mejores oportunidades laborales. Tanto nuestra protagonista, como sus hermanos, durante los fines de semana iban al Colegio Chino de la Costa del Sol para aprender la lengua chino mandarín y la cultura de la zona de origen de sus padres, así como cualquier información sobre China en general. Por lo tanto, sus jornadas eran de siete días a la semana, mañana y tarde, sin tiempo libre.

Evidencias de investigaciones norteamericanas muestran que los valores culturales y familiares del colectivo de inmigrantes de China como el esfuerzo, trabajo incansable fuera del horario escolar, el deseo de movilidad social intergeneracional, las expectativas de los padres pueden contribuir de manera significativa al éxito académico de muchos alumnos y alumnas de padres inmigrantes de China (Louie, 2004).

No obstante, el éxito educativo tiene una doble lectura, ya que la otra cara de este asunto (problemas de socialización e inter-relación con los pares, sentimientos de ansiedad, frustración, fuerte presión por parte de los padres y los mismos maestros/as y compañeros/as, así como aspectos relacionados con la discriminación, o dificultades de aprendizajes, o de comportamiento, solo por nombrar algunos) están obviados en este discurso.

Conclusiones

Conforme la investigación avanzaba llegamos a conocer un poco más acerca de las historias singulares y las sensibilidades de nuestra protagonista. Su biografía única, su experiencia y sus puntos de vistas nos han desvelado el gran valor de la historia individual. El poder de la narrativa justamente reside en el hecho de que *“la historia de una persona analizada en profundidad representa una grande colección de experiencias sociales”* (Mayan, 2009, pp.49) Su narrativa nos adentran en la



escolarización, la construcción de identidad desde el punto de vista de la protagonista para ayudarnos a entender mejor a la protagonista y lo que sucede en la escuela. Sin embargo, dado las condiciones obvias de la comunicación solamente hemos presentado algunos de los aspectos más importantes de su historia.

Las narrativas y la investigación biográfica y con historias de vida tienen un gran potencial en el campo de la investigación educativa en general y la investigación en educación inclusiva intercultural en particular, ya que a través de estas metodologías los investigadores sociales ponen en práctica lo que C. Wright Mills (1958) denominaba "imaginación sociológica": rechazando la posición distante, objetiva del investigador en el proceso de investigación y optando por la implicación subjetiva y la imaginación. Desde nuestra perspectiva, la investigación biográfica, como las narrativas, los relatos, las historias personales, las biografías, etc., responden al imperativo ético del diálogo intercultural necesario para la construcción de un modelo de convivencia donde la diversidad humana sea la norma y puede ayudar a socavar las prácticas opresivas que convierten la diversidad en "diferencia" alienada. (Frank, 2000, pp.4).

Compartir las historias de vida de los alumnos y alumnas de padres inmigrantes es una oportunidad para aprender sobre otras culturas y comunidades, así como sobre las experiencias de vida de estos alumnos y alumnas para enriquecernos y construir una verdadera comunidad de convivencia y aprendizaje. Este saber vivencial y cultural de los alumnas y alumnos de padres inmigrantes representan un elemento valioso para la construcción de un currículum inclusivo, respetuoso y democrático. Asimismo, escuchar lo que los alumnos y alumnas de padres inmigrantes tienen que decir acerca de su vida dentro de un espacio de diálogo, conversación y reflexión con otros compañeros y compañeras y el maestro/la maestra representa un reconocimiento de la diversidad, legitimándola tal como es. Se trata de un cambio de mirada hacia la educación del alumnado de padres inmigrantes, como elementos de valor y enriquecimiento, como un factor de calidad para toda la comunidad educativa y no como un problema, un déficit (social, cultural, lingüístico) que hay que corregir. De ahí el deseo que este estudio pueda contribuir a ampliar nuestro conocimiento acerca de la educación inclusiva intercultural desde el punto de vista de los propios alumnos y alumnas para su mejora. Sus historias representan los pequeños trozos que faltan en el discurso oficial, normativo, mediático acerca de estos colectivos. Nos acercan a la experiencia y las complejidades, contradicciones, luchas, los retos, las esperanzas que tienen que afrontar las personas que han emigrado para mejorar su vida y la de su familia.



Bibliografía

- BESALÚ, X. (2008). ¿Cómo “defenderse” del alumnado extranjero? *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 86-89.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass
- ESSOMBA, M.A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 13-27.
- FRANK, G. (2000). *Venus on wheels: Two decades of dialogue on disability, biography, and being female in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. (enero-abril), 23-60.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- LOUIE, V. (2004). *Compelled to excel Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- MANCILA, I & LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2011). Revisión crítica de las políticas y prácticas interculturales en Andalucía. In Sadio Ramos F. (coord.) *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*: 135-142. Málaga: Junta de Andalucía, Consejería de Innovación Ciencia e Empresa
- MAYAN, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- MILLS, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York, NY: Oxford University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Secretaría General Técnica Subdirección General de Estadística y Estudios Datos y cifras. Curso escolar 2013-2014.
- OLMOS, A. (2006). “Educación intercultural en Andalucía: normativa, discurso político y práctica”. Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural. Madrid. UNED.
- ROBERTS, B. (2002). *Biographical Research*. GB: Open University Press.



La educación secundaria obligatoria según el alumnado de los ciclos formativos

VET students talk about compulsory secondary education

García-Gómez, Soledad. *Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación*

* Datos de contacto: +34 955420628 | solgar@us.es

Resumen

Las trayectorias escolares previas de gran parte del alumnado de los ciclos formativos de grado medio reflejan situaciones de fracaso académico, momentos difíciles vividos en las aulas, problemas diversos en los entornos familiares, desafección por el sistema educativo e, incluso, desinterés por los conocimientos, por los aprendizajes y ausencia de expectativas vitales y profesionales. La conversación con algunos de estos estudiantes muestra que sus vivencias y experiencias en el ciclo formativo les han hecho cambiar su forma de estar en el presente y su visión de futuro. Se constata que son chicos y chicas con intereses, a quienes el sistema educativo les debe una nueva oportunidad. Sus discursos les convierten en portavoces críticos de ciertos “males” de la educación secundaria obligatoria (ESO) que deberíamos tener en consideración. Escuchar a quienes el sistema no ha tratado muy bien en ocasiones implica cambiar el foco de atención. Por lo tanto, creemos que se puede dar un giro al panorama más habitual que desestima sus voces, porque se les encasilla como fracasados en la educación secundaria obligatoria, para pasar a considerarles como una fuente muy valiosa de análisis y valoración de esta etapa educativa. Sus aportaciones a este respecto muestran deficiencias de la ESO que a menudo interesa que queden ocultas para no mejorar el sistema educativo desde dentro, limitándose a tratar de expulsar a quienes no se ajustan al guion preestablecido. Estos testimonios, obtenidos mediante entrevistas semi-estructuradas a chicos y chicas que cursan ciclos formativos con éxito, y la visión que ofrecen de las enseñanzas en la secundaria obligatoria, dan contenido a esta comunicación que pretende ensalzar sus miradas.

Palabras clave: *Alumnado, Formación profesional, Educación Secundaria Obligatoria, Entrevistas.*

Resumen en inglés

The academic background of those students who are now enrolled in Vocational and Educational Training Programs show their previous academic failure, problematic situations developed in classrooms, several difficulties with their families, disaffection with the educational system, and either, a lack of interest for knowledge, for learning, and no expectations in life and about professions. When you talk with these students you can learn about their new experiences in VET programs, so that they have changed their real life and the way they look to the future. They really



have interests and the educational system should give them another opportunity. When they talk they become critical with the failures of the compulsory secondary education, and we think we should listen to them. We should better change the focus and instead of despising them because they came out of the more academic educational system, we should take them into account because their analysis and their opinions are very valuable to know better how we should have to improve secondary education. We got the evidences by interviewing boys and girls who are enrolled in a VET program in a successful way. This paper is about their experiences and beliefs while they were in the compulsory system because we would like to improve secondary education listening to their interesting words.

Palabras clave en inglés: *Students, Vocational and Educational Training, Compulsory Secondary Education, Interviews.*

Introducción

Esta comunicación se nutre de resultados elaborados a partir de un proceso extenso de recogida de datos cualitativos en el marco de una investigación centrada en el estudio de los factores pedagógicos que pueden favorecer el éxito escolar de estudiantes de enseñanzas post-obligatorias¹. La mitad de la muestra han sido chicos y chicas que cursaban ciclos formativos. A este respecto, hemos de destacar que el alumnado que cursa formación profesional no es un colectivo que protagonice muchas investigaciones; su presencia es más bien incipiente y tímida. Apenas hay tentativas de indagación para conocerles: quiénes son, cómo han accedido a estos estudios, qué concepto tienen de sí mismos, cuáles son sus expectativas de futuro... Estas son cuestiones fundamentales que hemos de plantear para atender mejor las necesidades de formación de este importante colectivo de jóvenes.

Las alumnas y los alumnos que han participado en este estudio han optado por cursar un ciclo formativo, una vez han asumido que no van a tener éxito académico cursando bachillerato. Su transición a la formación profesional es la opción "por defecto". Tras graduarse en los estudios obligatorios con más o menos dificultades en la última etapa, han llegado a la formación profesional con el convencimiento, no de que sean los mejores estudios, sino, más bien, que son los únicos posibles para ellos y ellas. De confirmarse esta situación como la habitual entre el alumnado de los ciclos formativos (sospechamos que así es), es evidente que se hace urgente emprender tareas de orientación que les permitan trabajar la propia imagen, las expectativas, las aspiraciones... de otra manera, cuando se miren al espejo siempre se verán como fracasados.

¹ "Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza post-obligatoria" (Pry031/2011). Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía, 2011-2012.



Ahora bien, también sería muy conveniente cambiar el foco de la mirada y plantearse: ¿Y si es el sistema educativo el que ha fracasado con ellas y ellos? ¿Y si es la ESO la que tiene que ser cuestionada y revisada? ¿Y si tenemos en cuenta sus experiencias y valoraciones para mejorar la secundaria obligatoria?

Marco teórico y objeto de estudio

Desde la promulgación de la LOGSE (1990) que implantó la educación secundaria obligatoria hasta la actualidad se ha generado una extensa literatura al respecto de esta nueva etapa del sistema educativo. Sus deficiencias vienen siendo denunciadas desde instancias muy diversas (entre otros: Bolívar Botía, 2004; Marchena Gómez, 2005; García Pastor y García Gómez, 2008), destacando la línea de estudios que se centra en conocer qué factores generan o inciden en el fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios de secundaria (Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez, 2009; Martínez-Otero Pérez, 2009; Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviera Gómez, 2010).

Algunos de estos factores son ya ampliamente reconocidos a nivel académico. Destacamos dos de ellos: a) el sentido de los contenidos escolares y su selección y organización en las diversas materias que se imparten y b) el clima que se genera en las clases vinculado a las relaciones personales, los comportamientos y las actitudes que se exhiben en las aulas.

García Pastor y García Gómez (2008) exponen que "la convivencia en los centros ha sido considerada un problema desde la implantación de la ESO, percibiéndose en su desarrollo el cambio desde una filosofía centrada en que el estudiante asuma responsabilidad y practique el respeto y la tolerancia, mediante una política de diálogo y de consenso, a una política donde se incorporan medidas disciplinarias, entre las que destacan el parte y la expulsión de clase" (p. 127). Los problemas de comportamiento en las aulas, motivados en muchas ocasiones por la desmotivación y el desencaje del alumnado en este sistema, son sufridos tanto por el profesorado como por el alumnado. Perjudica a quienes están interesados por lo que ocurre en las clases y a quienes provocan los conflictos, a ambos colectivos. García López y Martínez Céspedes (2001) nos dicen que para más de la mitad de los profesores encuestados en su investigación, "estos conflictos inciden, sobre todo, en aquellos alumnos/as que desean aprender y no lo consiguen por el clima de violencia y/o indiferencia y pasividad que se percibe en la clase (...) a menudo también afecta directamente a la tarea docente puesto que el profesorado ha de dedicar gran parte del tiempo de la clase a tratar de que los alumnos/as presten atención a las explicaciones o actividades que se realizan en el aula y, en algunos caos (16'6%), se hace imposible impartir sus clases con normalidad..." (p. 39).

Con respecto a los contenidos, ya planteaba Hargreaves (1996) cómo se reflejan en la práctica de la educación secundaria las formas de expresión de una modernidad que se han traducido en una complejidad burocrática regida por las pautas de la especialización y por una persistente incapacidad para comprender las motivaciones de muchos alumnos... y de un gran número de



profesores. Es decir, en la educación secundaria prima la adquisición de un conocimiento que se considera básico para una posible especialización posterior del alumno, estructurado en diferentes materias, sin tener en cuenta que esta fragmentación destruye el significado de los contenidos y que, por tanto, desnaturaliza el aprendizaje. Se crea así un abismo entre las necesidades reales de los alumnos y las alumnas y las oportunidades de aprendizaje que el currículo les ofrece, en el que anidan el desinterés y la desmotivación.

Hernández Hernández y Tort Bardolet (2009) estudian el fracaso escolar desde el conocimiento y el análisis de cuáles son las relaciones que, siguiendo sus propias palabras, mantienen los jóvenes con el saber. Proponen un interesante cambio de perspectiva para aproximarse a esta problemática y a su estudio.

Hasta la fecha disponemos de algunas investigaciones que han pretendido explorar cómo el profesorado y el alumnado de educación secundaria obligatoria está viviendo su paso por esta etapa educativa. Marchena Gómez (2005) nos ofrece una interesante investigación en la que se muestran muchos aspectos que habría que revisar en las clases de secundaria en relación a la interacción profesorado-alumnado, en relación con la interacción entre iguales, en relación al ambiente de clase, a las tareas escolares, etc. Por su parte, García Pastor y García Gómez (2004) exploraron las percepciones del alumnado de un grupo de 3º de ESO (muy mal valorado por el profesorado) con respecto a las clases para conocer la opinión de quienes son destinatarios de estas enseñanzas.

Sin embargo, en esta ocasión nuestro interés se ha centrado en conocer la valoración que hacen de la educación secundaria obligatoria quienes ya la han terminado y han optado por cursar formación profesional; itinerario que aun reza en el imaginario de muchos colectivos como la opción para quienes no tienen un buen rendimiento académico en la ESO y/o en el bachillerato.

Cursar un ciclo formativo de grado medio precisa haber obtenido la graduación en la secundaria obligatoria y lleva implícito, en muchos casos, un sentimiento de fracaso ante las dificultades para afrontar los estudios de bachillerato. En los últimos años, algunos estudios nos van dando pistas de cómo ha vivido este colectivo de estudiantes su paso por la etapa obligatoria (Gil Rodríguez, 2006; Marhuenda Fluixá, 2012; Maquilón Sánchez y Hernández Pina, 2011; García Gracia, Casal i Batallé y Merino Pareja, 2013) y es en ese contexto en el que se inscribe este trabajo.

Metodología

Hemos seleccionado una muestra intencional de diez estudiantes (cinco chicas y cinco chicos) que realizan sus estudios de ciclos formativos de grado medio en ocho institutos de educación secundaria de localidades de Andalucía oriental. El equipo de investigación contactó con profesorado de los ciclos y le pidió que seleccionara entre su alumnado a quienes cumplieren los siguientes requisitos: jóvenes que tienen una actitud positiva hacia el estudio y la escuela, al tiempo que alcanzan los estándares de logros exigidos por la institución. Los estudiantes participantes tenían edades comprendidas entre los 17 y 23 años; cursaban 1º o 2º curso de ciclos formativos de



diferentes familias profesionales: Informática (4), Sanidad (3), Comercio y Marketing (2) y Hostelería y Turismo (1). Finalmente hemos desechado a unos de los sujetos ya que no llegó a responder a las preguntas centradas en su trayectoria académica previa.

Los datos han sido recogidos a través de entrevistas semiestructuradas individuales, que han sido grabadas y transcritas (utilizando nombres ficticios). Se han realizado en dependencias de los institutos que facilitaban un clima propicio para la conversación, en las franjas horarias dispuestas por el profesorado. El guion de las entrevistas incluía preguntas que versaban sobre: su historia académica, situación familiar, actitudes ante la escuela y los saberes, relación con el profesorado, relación con los iguales, rasgos del buen estudiante, preferencias de contenidos y actividades didácticas, rendimiento académico, orientación y apoyos recibidos, actividades de ocio y expectativas vitales y profesionales.

Al hilo de sus respuestas a las preguntas formuladas a partir de estas dimensiones del objeto de estudio, fueron comentando qué problemas habían tenido en la educación secundaria obligatoria. Han explicitado sus principales quejas a esta etapa educativa. Estas respuestas son las que hemos seleccionado en esta ocasión para su análisis atendiendo a un sistema de categorías emergente: a) obligatoriedad de los estudios, b) funcionalidad de los contenidos curriculares, c) comportamiento en las clases, d) metodología de enseñanza, e) papel del profesorado, y f) experiencias y sentimientos.

El análisis de contenido realizado de los fragmentos de las entrevistas categorizadas se presenta en el apartado de resultados.

Resultados

María, alumna de 18 años del ciclo formativo de Atención socio-sanitaria, dice en la entrevista: "De la ESO no tengo muy buen recuerdo. No me acuerdo, es que la ESO, como que la he dejado olvidada, como me ha ido mal, pues no quiero ni recordar". Otros chicos y chicas de distintos institutos de educación secundaria que fueron entrevistados tenían más facilidad para recordar su paso por la educación secundaria obligatoria y nos han ofrecido algunas pistas para entender su desafección por ella.

De una parte están sus apreciaciones con respecto al sentido de los contenidos, a su significatividad funcional. Comentan que estudiaban las materias de esta etapa por obligación, sin disfrutar con sus aprendizajes. Comparan esta situación con la actual. Cursar el ciclo formativo cobra sentido para ellos y ellas, es una decisión tomada, responsable, no es una obligación. Aunque haya materias que no les resulten atractivas tienen claro cuál es su objetivo: conseguir el título que les permitirá seguir estudiando o incorporarse al mundo laboral... y es una decisión que han adoptado libremente.

"Antes es que realmente no sabía por qué estudiaba, era una obligación ¿sabes? Ahora es algo que quiero yo estudiarlo para tener después un futuro. Ahora es cuando digo que sé porqué quiero



estudiar. Ahora mismo estoy dando vueltas por lo que quiero estudiar, porque quiero estudiar y eso es lo más importante" (Antonio)

"En la ESO y en Bachillerato es porque tienes que estudiar cosas que no te... Era estudiar cosas que no me gustaban, es que me aburría mucho" (Inmaculada)

"Que cuando estás en ESO es ir y estudiar, estudiar, estudiar y no lo puedes trasladar a otros modos de vida, y cuando entras a los ciclos formativos te mentalizas que esto te sirve para el mundo laboral. Ya no lo veo como obligación, lo veo que si quiero trabajar tengo que sacarme el título y ya no es por la obligación de formarme" (Isabel)

"Sí, cambio sí hay porque esto es que ya no es la ESO, es que yo creo que en la ESO lo que es el plan de reglas y eso... había más disciplina, ahora es más: o estudias o no estudias, está uno ahí porque quiere sacarse un título, mientras que en la ESO había que sacarse el graduado obligatoriamente" (Damián)

"Creo que si me hubiesen descubierto otras cosas nuevas en la ESO, aparte de Matemáticas, Inglés..., ahora hacemos cosas más especializadas respecto a lo que queremos hacer. Pero si tú no sabes lo que quieres hacer y tampoco te ayudan de ninguna forma a elegir..." (Juan).

Junto a la falta de sentido de los contenidos, de otra parte, estas chicas y estos chicos aluden de forma crítica a la metodología transmisiva que usa el libro de texto como recurso habitual en las clases. Añoran actividades más prácticas, más participativas.

"Por eso me gustan más estas asignaturas, porque no estamos solo centrados en un libro. Tocamos muchos ámbitos" (Antonio)

"Yo creo que ser teórico es seguir el libro al pie de la letra y no salir de ahí, entonces solo seguir al libro completamente, pocas veces se salían del tema, estar delimitado por el libro y el máximo que se puede alcanzar con eso es estudiar lo que pone ahí. Al ser todo más teórico, lo máximo era que te mandaban ejercicios de tal tema... ahora muchas cosas son prácticas, entonces tú tienes un objetivo, sabes lo que tienes que hacer en concreto aunque no siempre sepas el cómo. Tú ya tienes un objetivo y tienes que ideártelas para que funcione" (Sandro)

La desmotivación también venía causada por el clima que se generaba en las aulas. Valoran de forma negativa el comportamiento de los compañeros empeñados en boicotear las clases, interrumpiendo continuamente, siendo irrespetuosos con el profesorado y con los iguales, etc. En definitiva, según sus palabras, "liándola" en clase, lo cual solía llevar aparejado un férreo sistema de amonestaciones y partes por mal comportamiento. En estos momentos valoran de forma positiva que en los ciclos formativos haya un mejor ambiente, de más respeto y, por lo tanto, más sosegado.

"Antiguamente, en la ESO, había alumnos y alumnas que la liaban. Aquí no, aquí siempre dejan a la maestra explicar. Los que tienen interés participan, los otros escuchan, pero no la lían, que es lo bueno. Dejan que aprendan los demás" (Antonio)



"Las clases no son como en la ESO, que hay gente que no estudia y está liado todo. Aquí no, aquí entras porque quieres estudiar y entonces todo el mundo va más centrado y el clima es bueno" (María)

"En la ESO hay muchas partes y cosas de esas, aquí no tanto, en un grado medio no está el que viene a liarla, está el que quiere sacarse un título. En la ESO eran partes cada dos por tres, como estás obligatoriamente porque los padres te obligan a ir y no puedes faltar, si faltas llaman a tu casa, claro que hay más liantes..." (Damián)

Estas situaciones difíciles en las clases han generado diferentes experiencias y vivencias en estas chicas y estos chicos. Hay quien se ha sentido menospreciado o insultado, quien considera que se ha visto perjudicado en sus aprendizajes, etc.

"En la ESO es difícil porque hay diferencias entre la gente buena estudiante y la que no, y más en los primeros cursos" (María)

"Con mucha ilusión [empecé en el instituto], pero los niños empezaron a meterse con el que se podían meter. Y se metían muchísimo. Y como yo era tonto y no hablaba con profesores cuando tenía que hablar... Había días en que iba con poquísimas ganas al instituto" (Juan)

"A mí la maestra que me hizo repetir me dijo que necesitaba diversificación. A mí me daba igual [que se enterasen las amigas], hombre, muchas veces te da vergüenza, como diciendo: ¡vaya que se crean que eres más torpe!" (Araceli)

"Un cambio de allí a aquí increíble, tendrían que tener en cuenta mucho, en este instituto sobre todo, a la gente que viene de allí [otro centro que solo imparte el primer ciclo]. Los que llevan aquí desde 1º de la ESO tienen un nivel mucho más alto que los que venimos de allí" (Damián)

También son de destacar algunas de las aseveraciones realizadas relativas al papel del profesorado en las clases. Sus valoraciones a este respecto son muy significativas:

"Hay profesores que te dejan de lado, a veces estás cambiando un poco y ya pasan de ti, eso hay que decirlo, pero pasan de ti olímpicamente, no se preocupan, ya es que incluso ni te llaman para salir a la pizarra, siempre a los mismos, a los que estudian, a los buenos" (Antonio)

"Lo que me ha gustado es que siempre dieran un trato justo a todo el mundo, que no porque tú sepas más te voy a echar más cuenta, que hay muchos profesores que eran así, y me da un montón de rabia" (Lorena)

"En el colegio te ayudan mucho más que en el instituto. En las explicaciones te ayudan mucho más" (Damián)

"Bueno, en la ESO decíamos que tal profesor era malo porque mandaba muchos ejercicios, pero hacía lo que tenía que hacer. Los profesores son imparciales y hacen su trabajo. Los profesores son como tienen que ser, ni buenos ni malos. Su obligación es dar clases y si sobra tiempo pues ellos verán, pero lo primero es dar clase" (Juan)



Como hemos podido constatar en los fragmentos precedentes, cada una de estas chicas y de estos chicos ha tenido experiencias negativas de diversa índole en su paso por la secundaria obligatoria. Ahora cursan ciclos formativos y sus expectativas académicas han mejorado notablemente porque se sienten integrados en las clases y están obteniendo buenos resultados que les permiten recobrar la confianza en sí mismos.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas realizadas a estos chicos y chicas que cursan ahora formación profesional, identificados como estudiantes de éxito según sus profesores, dejan entrever algunos aspectos deficitarios de la educación secundaria obligatoria. Su decisión de cursar estudios de formación profesional ante las dificultades afrontadas en la ESO y/o su fracaso a nivel de rendimiento en bachillerato, nos ofrece una perspectiva interesante para indagar en aquellos aspectos que provocaron en este colectivo de estudiantes desmotivación, desánimo, pésimos resultados y desafección por los estudios.

Se constata que los principales escollos giran en torno a los contenidos que se abordan en las distintas materias, al clima que se genera en las clases y al papel que desempeña el profesorado. Otros aspectos explicitados son: la metodología centrada en el uso del libro de texto, las relaciones con los iguales y el deseo de tomar decisiones sin sentir la presión de la obligatoriedad de los estudios.

Las conclusiones que destacamos son:

- a) La formación profesional aun no ha conseguido nutrirse de manera notable de estudiantes que la elijan sin atenerse a su trayectoria académica previa. Sigue siendo la opción de descarte, se cursa cuando se fracasa en el bachillerato tras complicaciones durante la ESO.
- b) Este colectivo de alumnas y alumnos puede tener éxito académico, su salida del itinerario más habitual (ESO -> bachillerato) no implica que tenga dificultades para cursar otros estudios con aprovechamiento y buenos resultados.
- c) Hay chicas y chicos, adolescentes, que se rebelan contra los adultos (padres y profesorado), contra las obligaciones que les imponen y aspiran a ser libres, a tomar sus propias decisiones. No es que no quieran cursar estudios, es que quieren sentir que son ellos y ellas quienes deciden sobre sus actos.
- d) Gran parte de los contenidos que se abordan en la secundaria obligatoria siguen sin conectar con quienes han de aprenderlos, no le encuentran el sentido, no le ven la utilidad, no los encajan con su cotidianeidad ni con sus intereses y preocupaciones.
- e) Rechazan el libro de texto como compendio del saber que hay que memorizar y reproducir.
- f) El sistema desatiende las peculiaridades del alumnado que, por motivos diversos, no sigue el camino preestablecido: cambios de centros (tanto al pasar de primaria a secundaria como al pasar de un instituto a otro), derivación a programas específicos (como los grupos de diversificación curricular).



- g) Reclaman en algunos casos más atención por parte del profesorado, que este no les margine aunque no obtengan buenos resultados. Reclaman un trato más justo en las clases, más atención para todos.
- h) Las amonestaciones y los partes se han erigido como instrumentos para tratar de controlar el comportamiento y las actitudes que se exhiben en las clases y, realmente, generan mucho malestar y obtienen escasos beneficios. Todos son reticentes a las bondades de los partes y a las expulsiones. Las repercusiones negativas de este sistema son sentidas y difícilmente superables.
- i) Es conveniente explorar las percepciones, experiencias y valoraciones que hace el alumnado de formación profesional de su trayectoria profesional. Considerarles como informantes para las investigaciones es primordial pues es un colectivo poco tenido en cuenta en líneas generales y tienen una voz singular tanto en relación a sus vivencias en la ESO como en la propia formación profesional y en la etapa de transición.
- j) Los denominados “males” de la educación secundaria obligatoria están bastante definidos, lo urgente y necesario es adoptar medidas políticas que permitan mejorar las enseñanzas en esta etapa y, con ello, procurar que chicos y chicas tengan experiencias más positivas y enriquecedoras con el ámbito escolar.

Bibliografía

- BOLÍVAR BOTIA, A. (2004) La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120105>
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERA GÓMEZ, J. (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- GARCÍA GRACIA, M., CASAL I BATALLÉ, J., MERINO PAREJA, R. y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2013) Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. Revista de Educación, 361, 65-94.
- GARCÍA LÓPEZ, R. y MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (Coords.) (2001) Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana. Valencia: CC.OO./L’Ullal Edicions.
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2004) Una clase de 3º de E.S.O. con “mala fama”. Percepciones del alumnado. Investigación en la Escuela, 54, 71-85.



- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA GÓMEZ, S. (2008) Problemas en el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria: cambios prescriptivos y temas de fondo. En Roig Vila, R. (Dir.), Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual. Alcoy: Marfil. 115-128.
- GIL RODRÍGUEZ, G. (2005) Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- HARGREAVES, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. y TORT BARDOLET, A. (2009) Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 8. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. y HERNÁNDEZ PINA, F. (2011) Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. REIFOP, 14 (1), 81-100.
- MARCHENA GÓMEZ, R. (2005) Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F. (2012) La formación profesional. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2009) Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 67-85.



Un mundo, un aula: La inclusión y la exclusión a través de las relaciones sociales entre alumnado de diferente procedencia cultural

A world, a classroom: The inclusion and the exclusion through the social relationships between students of different cultural origin

Carrascal Mesa, Lucía. *Universidad de Málaga*

Datos de contacto: +34 626219094 | luciacarrascal3@gmail.com

Resumen

El proyecto de investigación que se presenta sigue una línea metodológica cualitativa con la que se pretende conocer y comprender ciertos aspectos de una realidad cada vez más presente en las escuelas: la diversidad cultural.

A veces los/as niños/as pueden sentirse excluidos/as durante su vida escolar por motivos culturales. Como profesionales de la educación debemos hacer todo lo posible por erradicar estas situaciones que atentan contra los derechos de las personas y contra el propio sentido de la educación.

A través de un estudio de caso en un centro con un alto índice de alumnado de procedencia extranjera, se pretende:

- Conocer las relaciones de inclusión o exclusión que se dan entre el alumnado a través de sus relaciones sociales
- Conocer y comprender cómo el alumnado entiende y construye las diferencias culturales y cómo actúan ante ellas, y si éstas son precursoras de actitudes inclusivas o, por el contrario, de actitudes de rechazo o discriminación.
- Saber si los procesos de aculturación o enculturación entre el alumnado, como manera de transmisión cultural, influye o no en las posibles relaciones de inclusión o exclusión que el alumnado construye socialmente.

Para llegar a una mayor comprensión de la realidad, además de centrar el foco en las relaciones de inclusión o exclusión que el propio alumnado construye a través de su convivencia escolar con su grupo de iguales, se han tenido en cuenta aspectos como: la influencia de ser inmigrante de primera o de segunda generación, la influencia de la cultura de procedencia y las actitudes de aculturación y enculturación que se producen entre el alumnado.

Todo esto con el fin de provocar una mejora educativa, teniendo en cuenta la riqueza que nos brinda la heterogeneidad para nutrirnos de ella, encontrando y utilizando el valor que tiene la diferencia en nuestras escuelas.

Palabras clave: *inclusión, exclusión, diversidad cultural, interculturalidad, multiculturalidad, relaciones sociales*



Resumen en inglés

I present a project of investigation using a qualitative method to know and to understand some aspects of a current and increasingly reality in the schools: the cultural diversity.

Sometimes children can feel excluded during his school life for cultural motives. We, as professionals of the education, must do everything possible for eradicating these situations that violate the human rights and the own sense of the education.

Doing a study of case in a center with a high index of foreign students, I expect:

- To know the relations of inclusion or exclusion that students produce by their social relationships.
- To know and to understand how the students understand and construct the cultural differences and how they act because of them, and if these are precursors of inclusive attitudes, otherwise, attitudes of discrimination.
- To know if the processes of acculturation or inculturation between students, as way of cultural transmission, influences or not in the possible relations of inclusion or exclusion that the students construct.

To understand better the reality, I focus my investigation on the relations of inclusion or exclusion that the own students construct at school with their peer group, and also in other aspects: the influence of being a first generation migrant or a second generation migrant, the influence of the culture of origin, and the attitudes of acculturation and inculturation that are produced between students.

All that in order to cause an educational improvement, keep in mind the wealth that the heterogeneity offers to us, finding and using the value of the difference in our schools.

Palabras clave en inglés: *inclusion, exclusion, cultural diversity, interculturality, multiculturalism, social relationships*

Introducción

En nuestras aulas contamos con un gran número de niños y niñas que pueden sentirse rechazados/as por pertenecer a una cultura distinta a la mayoritaria. Esta es una realidad que va en aumento y el hecho de que no se solventa esta problemática produce un grave perjuicio en la sociedad.

Esta hermosa situación de heterogeneidad, que tanta riqueza social y cultural nos aporta, se presenta complicada de abordar desde los centros escolares. La escuela debería ser un espacio en el que convivir sin exclusiones, de manera solidaria y democrática, donde se eduque en pro de unos valores de respeto, justicia y equidad. Sin embargo, no siempre ocurre así o no siempre se logra, existiendo segregación desde temprana edad.



Es la escuela un contexto donde la socialización y la educación confluyen de una manera muy potente y singular, así como el lugar donde niños y niñas pasan gran parte de su tiempo. Es por ello primordial afrontar esta problemática desde dicho contexto si queremos realmente acercarnos a la inclusión.

En este proyecto de investigación se aborda esta temática desde las relaciones sociales que establece el propio alumnado para conocer, desde su visión y desde sus acciones, cómo se produce el mestizaje cultural dentro de las aulas, dándole de ese modo voz en un asunto en el que ellos/as son los y las protagonistas.

Marco teórico y objeto de estudio

Relaciones sociales: ¿Por qué nos acercamos a determinadas personas?

Según Hargreaves (1978) por norma general existen dos motivos principales por los cuales nos acercamos a unas personas antes que a otras: la proximidad y la semejanza. Desde la psicología social se plantean estos dos conceptos como primordiales a la hora de mantener relaciones sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Además de la necesidad de estar próximos a ellas, “entre las personas con quienes tenemos grandes oportunidades de interactuar seleccionamos unas y rechazamos otras. [...] Una parte importante de la explicación se refiere a las semejanzas entre las personas. [...] Cuanto mayor semejanza existe entre dos personas en cuanto a valores y actitudes, más probabilidades hay de que se agraden” (Hargreaves., 1978, p.251-252).

Estas semejanzas hacen que tengamos la tendencia de relacionarnos con determinadas personas movidas por lo que autores como Palacios, Marchesi y Coll (1990) denominan “sentimiento de afiliación”. Este es un sentimiento que ya desde la infancia se adquiere y que se hace aún más evidente en la adolescencia.

De esta manera, podemos afirmar que las personas tendemos a relacionarnos con otras en función de las percepciones que nos transmiten sus características personales. Esas percepciones hacen que creamos un concepto de él o ella, evaluando en cierta medida a la persona, lo cual será determinante a la hora de entablar o no una futura relación. En este sentido, la cultura juega un papel muy importante haciendo que exista una tendencia a unirnos en función de ésta, lo que propicia, en ocasiones de manera inconsciente, la segregación.

Además, encontramos la particularidad de que, desde la educación primaria, los niños y las niñas se separan y se juntan, sobre todo, entre alumnos/as de su mismo sexo, salvo casos excepcionales que corresponde a alumnado que participa en actividades “no acordes a su género” según el resto de sus compañeros. Estos alumnos o alumnas corren el riesgo de ser etiquetados por no cumplir con los estereotipos y suelen ser pocos y pocas aún los que consiguen, desde temprana edad, afrontar dicha situación. Según Palacios, Marchesi y Coll, “a partir de los 6-7 años, el interés e implicación con alguien del otro sexo decrece marcadamente, hasta el punto de que tener un buen amigo o



amiga de sexo distinto al propio puede ser objeto de burla por el grupo” (Palacios, Marchesi y Coll, 1990, p.413).

La amistad es muy importante en esta etapa del desarrollo, pero la necesidad que tienen los niños y niñas de amistad puede presentar problemas y tienen, a la vez, que aprender otras habilidades como la resolución de conflictos, la empatía, el apoyo, así como el cumplimiento de una serie de normas sociales y de comportamiento que el propio grupo va construyendo. Por todo ello, es fundamental trabajar con los niños y las niñas una educación afectiva, social y ética. (Marina, 2006)

El camino hacia la Educación Intercultural

La escuela es un espacio en el que las culturas conviven día tras día, relacionándose de una manera muy directa. Esto, unido a los valores imperantes en nuestra sociedad postmoderna, hace complicada la armonía en nuestras escuelas, ya que el choque de valores producido es notable. La exclusión es algo palpable en nuestra sociedad y desde la educación deberíamos propiciar un cambio a favor de la igualdad. Tenemos que ver la educación como un compromiso social, ético y político en pro de la interculturalidad y no de la asimilación cultural que estamos construyendo. Es por este motivo por el que es necesario hablar de una educación intercultural, dar un paso más y alejarnos del simple conocimiento y aceptación de la otra cultura.

Según López Melero (2004), la respuesta educativa que se le da a esta problemática ha tenido varias perspectivas:

- Perspectiva de “olvido o abandono”: Exclusión al diferente.
- Perspectiva asimilacionista: Las culturas minoritarias han de adaptarse a la mayoritaria, perdiendo éstas su identidad cultural.
- Perspectiva integracionista. Es parecida a la anterior, pero la cultura mayoritaria reconoce el beneficio que presenta contar con culturas minoritarias. Aún así el grupo minoritario tiene que adaptarse a la cultura hegemónica.
- Perspectiva pluralista. Acepta y comprende las nuevas culturas y las valora de igual manera, pero incorporan aspectos de estas culturas provocando separación e incluso guetos.
- Perspectiva Intercultural. Las diferentes culturas conviven en libertad, tolerancia y solidaridad, enriqueciéndose unas a otras.

Actualmente en las escuelas hay diferentes maneras de abordar la diversidad cultural. En ocasiones se tiende a llevar a cabo una simple educación compensatoria, que no deja de ser una manera de perpetuar la asimilación cultural por parte de las minorías, que han de adaptarse a la cultura hegemónica. Por otro lado, desde una perspectiva más etnocéntrica, podemos mencionar a la educación multicultural, que acepta y respeta la diversidad pero no logra una inclusión, por lo que promueve la segregación. Finalmente, la perspectiva más justa y hacia la que debemos caminar sería esta educación intercultural, cuyo objetivo principal es educar para convivir con el otro o la otra en igualdad, justicia y democracia.



Por tanto, la educación intercultural “no es la educación para inmigrantes, ni la educación para extranjeros [...] Tampoco es la incorporación, bienintencionada pero errónea de elementos, personajes, producciones, de otros mundos, de otras culturas, a los contenidos escolares” (Besalú, 2011, p.21-22), sino que sería aquella educación que favoreciera unas relaciones y actitudes sanas y positivas entre el alumnado, independientemente de su cultura de origen, de manera que mejore la convivencia, la cooperación y la igualdad entre todo el alumnado y se capacite a éste para participar democráticamente en la sociedad multicultural en la que nos encontramos.

Algunas disposiciones que se deberían tomar en cuenta para llevar a cabo esta educación intercultural podrían ser “la capacidad para enraizarse en la propia comunidad y, al mismo tiempo, para conocer otras perspectivas culturales; la aptitud para criticar constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura y, a la vez, la actitud abierta para enriquecerse con todo elemento cultural positivo, sin importar su procedencia; la habilidad necesaria para saber resolver los conflictos interétnicos junto con la predisposición para convivir con otros culturalmente en calidad de personas”. (Jordán, 1996, p.28)

Metodología

Para la realización de este proyecto de investigación, se ha seguido un enfoque cualitativo, siendo la modalidad metodológica más adecuada para los fines que se persiguen el estudio de casos. Para poder sacar la máxima información posible, además de una revisión bibliográfica sobre los temas de interés, es necesaria la inmersión en el contexto y la participación en el día a día de los niños y las niñas en el centro, puesto que se busca la comprensión de una realidad muy concreta.

El contexto de estudio es una clase de 4º curso de Educación Primaria de un colegio situado en una zona en la que conviven familias de clase socioeconómica media y media-alta de la costa malagueña. En el grupo de esta investigación hay un total de 26 alumnos y alumnas, de los cuales 14 de ellos/as son o tienen familiares de población extranjera: cuatro han nacido en un país distinto a España, cuatro son nacidos en España con padre y madre extranjeros y los seis restantes son españoles con uno de sus progenitores procedente de un país extranjero. Las nacionalidades que se registran son la inglesa, rusa, griega, italiana, marroquí, venezolana, francesa, colombiana, danesa, argentina, holandesa y alemana.

El trabajo de campo ha tenido una duración de dos meses y se han empleado, como técnicas de recogida de información:

- La observación directa de los niños y las niñas en los diferentes espacios del centro y en diferentes actividades escolares, así como durante el recreo.
- Entrevistas semiestructuradas tanto al alumnado como al profesorado.
- El análisis de documentos, concretamente del Proyecto Educativo del centro con el Plan de Convivencia y el Programa de Interculturalidad.



Resultados

Relaciones sociales entre alumnado

El alumnado objeto de estudio tiene una relativa cohesión grupal, marcada por dos grupos principales, que en este caso se distinguen por género. Fuera de estos grupos se encuentran algunos alumnos y algunas alumnas que forman otros pequeños grupos, manteniendo más o menos relaciones con el grupo mayoritario, generalmente de su sexo. Además, existen algunos alumnos/as que no terminan de encajar en ningún grupo concreto.

Al existir estos dos grupos principales, aunque alguno o alguna mantenga contacto con un compañero del sexo contrario, no llegan a tener una amistad como la que pueden tener con alguien de su mismo sexo puesto que las relaciones que tienen son “al ser chico y chica, a veces bien, otras no tan bien”, según comenta una alumna.

Además de relacionarse por sexo, también influye la afición o los intereses, como puede comprobarse al haber mejores relaciones entre los niños que juegan al fútbol, tanto en el recreo como dentro de la clase, quedando los que no lo practican más apartados del gran grupo de niños.

Relaciones de inclusión y exclusión entre alumnado de diferente procedencia cultural

Dentro del aula se aprecia un clima de participación y ayuda generalmente para los idiomas, ya que, por las características del aula, bastantes niños procedentes de países europeos, dominan el inglés. De igual manera, uno de los alumnos llegó a España hace dos años por lo que tiene dificultades con el español y es ayudado por sus compañeros. En este caso, el alumnado destaca la implicación por intercambiar esas carencias de unos con los conocimientos del otro: “por ejemplo, en inglés, J. siempre nos ayuda a casi todo. Bueno, J. y los que saben inglés” (Alumno de la clase). De este modo se puede apreciar de una manera muy directa una de las ventajas de la heterogeneidad cultural en el grupo de clase.

Aunque en clase el clima suele ser de colaboración, existen rasgos de exclusión en el que están implicados los rasgos culturales.

En primer lugar, hablar de la existencia del llamado “grupo de los ingleses”. Este grupo estaba formado por extranjeros de Europa (no sólo ingleses) y se juntaban siempre solos en el recreo. Tras la marcha de tres de sus componentes, el grupo ha quedado reducido a dos alumnos de la clase (un chico danés y uno inglés-ruso nacido en España). Mantienen escasa relación con el resto de la clase, salvo la académica. No comparten tiempo de ocio con los demás, no se consideran amigos de ellos, sino compañeros. Un alumno me habló de la existencia de este grupo:

“J1: Yo por ejemplo, en segundo, me intenté meter en el grupo de los ingleses... yo me metí en el grupo de los ingleses.

L: ¿Quiénes son el grupo de los ingleses?

J1: Pues estaban J., W., I. y T.... ¡ah! y J.R.

L: ¿Y qué pasó?



J1: Me aburría con ellos y me fui con T.

L: Salisteis los dos del grupo de los ingleses.

J1: Sí. [...]

L: Ellos se juntaban siempre, ¿no?

J1: Sí, siempre juntos...”

Uno de estos alumnos (danés) podría tener más dificultades de integración que el resto por el poco tiempo que lleva residiendo en España, tan sólo dos años. Que se relacione con pocas personas puede estar determinado por varios factores: porque es el primer curso que comparte con estos/as compañeros/as, por sus dificultades comunicativas al encontrarse con una barrera lingüística o por su personalidad o manera de relacionarse con los demás. Sus compañeros tienen, en general, un buen concepto de él. No es criticado y piensan que es un chico inteligente. En cuanto al idioma, aunque presente algunas carencias y tenga errores gramaticales, tiene las habilidades necesarias para poder comunicarse con sus compañeros/as. Por tanto, puede ser que influya su manera de relacionarse con los/as otros/as o ellos/as con él, a pesar de que tengan un buen concepto. El tutor opina que “él mismo no se integra un poquillo porque es así más “cortafallo”, en el recreo siempre están los tres o cuatro de siempre. [...] Pero excluirle lo que es excluirle... no, tampoco yo hasta ese punto no lo veo, para nada”.

Por otro lado, hay una alumna en la clase, de procedencia marroquí, que es rechazada por la gran mayoría de ésta. Los motivos varían pero casi todo el alumnado suele coincidir en varios aspectos: rechazan su actitud hacia los demás y su comportamiento, para ellos/as extraño. En las entrevistas comentaban cosas como las siguientes:

“E: No es que me lleve mal, es que casi siempre en el recreo nos pega a todos y...

A: Es muy pesada... no nos deja en paz. A mí me hace muchas veces los cuernos.

E: Y es muy “guarrilla”. Se tira eructos delante “nuestra”, nos tira agua, saliva...

A: Se tira pedos en la clase...”

Ella es consciente de ese rechazo e incluso de algunas de las causas de éste y asume su actitud disruptiva en cursos anteriores, defendiendo que ha cambiado pero que no es perdonada y aceptada por el grupo: “por ejemplo, M. y L1. son las más buenas de la clase, pero no sé... me ignoran. Una vez le hice una cosa mala pero no me lo quieren perdonar. Muchas veces le he dicho que perdón, pero no me quieren perdonar. Yo lo sé... y estoy muy arrepentida por lo que hice y quiero cambiar pero la gente no me perdona... [...] Le amargaba la vida... como que hacía como cosas... porque estaba un poco revuelta... el año pasado y el anterior...”

Aunque tenga un comportamiento conflictivo, el cual asume, ella también considera que “me discriminan porque soy de otro país, no soy española...”. Sea o no la causa, la cual no podemos determinar, el sentimiento de la niña debe ser ya motivo de preocupación y de atención por parte del centro, puesto que están ante un claro caso de exclusión.



Estos son los dos casos más relevantes dentro del grupo investigado. También existe un alumno que, aún naciendo en España, su familia es inglesa y ha recibido una crianza y educación en el idioma y la cultura familiar, aprendiendo español cuando entró en la escuela. Suele relacionarse con los angloparlantes y estuvo perteneciendo al “grupo de los ingleses”, pero un compañero español comenzó a establecer relaciones con él provocando una mayor integración con el grupo general de clase. Está integrado, pero no incluido. Suele permanecer al margen de ésta y pasar desapercibido entre sus compañeros/as.

Como conclusión a esta situación podemos ver cómo los niños que tienen arraigada su cultura y proceden del norte de Europa se mantienen al margen de la cultura mayoritaria, formando grupos entre ellos/as y creando pequeños guetos dentro del centro escolar. Sin embargo, en esta misma situación, es decir, conservando su cultura de origen pero perteneciendo a la cultura marroquí, existe un intento de inclusión por parte de la alumna pero un rechazo por el grupo mayoritario. Por otro lado, hay más alumnos/as en la clase que pertenecen a otras culturas pero no la tienen tan arraigada, ya sea por no haber recibido una educación cultural en su familia tan fuerte o por asimilación cultural. Éstos/as forman parte del gran grupo sin suponer para ellos/as ningún impedimento o conflicto.

Esta situación nos ofrece un doble punto de vista: por un lado, que sólo puedes integrarte socialmente si asimilas la cultura mayoritaria, pero por definición no lograrás incluirte culturalmente; y por otro lado, si mantienes tus rasgos culturales te encontrarás, probablemente, con dificultades a la hora de establecer relaciones sociales con las personas de la cultura dominante, ya sea por el choque cultural o por los prejuicios arraigados en nuestra sociedad. Es por esto primordial que hablemos de educación intercultural si queremos erradicar esta situación.

Desde el centro escolar, a través del proyecto educativo del centro, se indica la necesidad de despertar la curiosidad y el interés por otras culturas, generar en las aulas el respeto a la diversidad y el fomento de la integración. Pero todo esto sin llegar a mencionar la necesidad de la inclusión, que es el camino necesario y sin el cual no podemos hablar de una educación de calidad.

Conclusiones

“La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La diversidad hace referencia a que cada uno de nosotros es un ser original e irrepetible. En una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes,... La naturaleza y el ser humano es así de hermoso. No hay dos amapolas iguales”. (López Melero, 1997, p.131)

Aunque el ideal sería que todos los seres humanos manifestáramos esta tolerancia y apertura a la diversidad, la realidad es bien distinta aún en nuestra sociedad y, por ende, en nuestras escuelas. Ante las situaciones de exclusión o discriminación que suceden en la mayoría de ellas es necesario abrir los ojos, observar de manera consciente a nuestro alumnado, ver qué sucede y tratar de comprender sus relaciones para actuar con la intención de provocar un cambio educativo que



fomente una inclusión real de todos los niños y todas las niñas sin importar dónde hayan nacido o en el seno de qué familia.

En los años que acontecen y en la sociedad plural en la que vivimos es necesaria de manera inminente una escuela en la que no tenga cabida situaciones de rechazo, sino que la diferencia, la diversidad, sea motivo de celebración y un enriquecimiento grupal con el que fomentar la convivencia entre personas.

Bibliografía

- AGUADO ODINA, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGraw-Hill
- BESALÚ, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Editorial Síntesis
- BESALÚ, X.; LÓPEZ, B. (coord.) (2011). Interculturalidad y ciudadanía. Red de escuelas interculturales. Madrid: Grefol
- CARBONELL I PARIS, F. (1995). Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARBONELL I PARIS, F. (2005). Educar en tiempos de incertidumbre. Madrid: Catarata.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999). Lecturas para la educación intercultural. Madrid: Editorial Trotta
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, D. (1978). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- JIMÉNEZ FRÍAS, R.; AGUADO ODINA, T. (2002). Pedagogía de la diversidad. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, M. (2000). Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones. Málaga: Aljibe.
- JORDAN, J.A. (1996). Propuestas de Educación intercultural para profesores. Barcelona: CEAC
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). "Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor". En PÉREZ GÓMEZ, A.I.; TORRES, X. y otros. (1997). Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga: Aula libre.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). "Políticas de igualdad, equidad y diversidad... un compromiso con la acción". Documento Policopiado para el alumnado del Máster de 2008-2012. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- MARINA, J.A. (2006). Aprender a convivir. Barcelona: Ariel.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (1990). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza.



Aproximación a la realidad socioeducativa del alumnado gitano: el abandono escolar.

Approaching gypsy students' social and educational reality: school drop-out.

Antúnez Sánchez, Ángela*. *Universidad de Oviedo*; Pérez Herrero, María del Henar. *Universidad de Oviedo*

* Datos de contacto: +34 696348065 | angela.antunez.89@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se analiza el abandono escolar debido a la preocupación que genera actualmente a escala nacional e internacional. Este fenómeno afecta de forma significativa a la juventud gitana, lo que contribuye a perpetuar su situación de exclusión social. El orientador educativo, considerado como agente de cambio social, favorece la prevención de esta problemática a través de su labor de asesoramiento en el área de la atención a la diversidad, así como en el desarrollo de programas de intervención que fomenten la adquisición de competencias que capaciten al individuo para dar respuesta a sus necesidades. En esta investigación se limita el campo de estudio al estudiantado y las familias de etnia gitana que residen en un poblado marginal asturiano, y se plantea como objetivo identificar aquellos factores que aumentan la probabilidad de que estos jóvenes abandonen los estudios. Se expone una síntesis de las necesidades detectadas desde la literatura especializada, así como los resultados de la evaluación de necesidades del grupo objeto de estudio, que se efectuó en dos fases. En la primera, se revisó la documentación del centro en el que estaba escolarizado el alumnado, y los estudios oficiales publicados sobre la infancia gitana asturiana. En la segunda, se diseñaron y se analizaron cualitativamente cuatro entrevistas en profundidad, que se aplicaron a cuatro profesionales de la educación que prestaban atención especializada al alumnado y a las familias. Los resultados mostraron que el colectivo presentaba necesidades a nivel socioeconómico, cultural, educativo, personal, que aumentaban la probabilidad de abandono escolar, especialmente debido a la influencia de las barreras ideológicas de la familia. Se propone el diseño y aplicación de programas de orientación profesional y personal desde el último ciclo de Primaria, con el fin de facilitar la transición a la etapa de educación secundaria.

Palabras clave: *abandono escolar, alumnado gitano, exclusión social, evaluación de necesidades, análisis cualitativo.*



Resumen en inglés

In this communication school drop-out is analysed because of the concern that currently generates at a national and international level. This phenomenon significantly affects gypsy youth, contributing to perpetuate their social exclusion circumstances. The school counsellor, considered as an agent of social change, promotes prevention of this problem through his advisory work in the area of attention to diversity, as well as in the development of intervention programs that encourage the acquisition of skills to enable the individual to respond to his needs. In this research the field of study is limited to gypsy ethnic students and their families, who live in an Asturian marginal settlement, and the aim is to identify the factors increasing the likelihood of these young people's school drop-out. A summary of the needs identified from the specialized literature is presented, as well as the results of the needs assessment of the studied group, which was developed in two phases. In the first one, the documentation of the school where students were enrolled was reviewed, as well as the official studies published on the Asturian gypsy children. In the second one, four in-depth interviews were designed and qualitatively analyzed, which were applied to four educational professionals who were providing specialized support to the students and families. The results showed that the group presented needs at a socio-economic, cultural, educational and personal level, thus increasing the likelihood of school drop-out, particularly due to the influence of family's ideological barriers. Design and implementation of professional and personal counselling programs since upper primary school are suggested, in order to facilitate transition to secondary school.

Palabras clave en inglés: *school drop-out, gypsy students, social exclusion, needs assessment, qualitative analysis.*

Introducción

Nuestra sociedad ha experimentado en los últimos años importantes transformaciones (tecnológicas, sociales, económicas, políticas, educativas, etc.) que han provocado a su vez modificaciones muy profundas en las actividades humanas. En consecuencia, se ha producido un incremento del nivel de exigencias y desafíos a los que se enfrentan los profesionales de todos los sectores en general, y del ámbito educativo en particular (Echeverría, 2007).

La Comisión Europea (2011), consciente de la importancia de comprender los retos sociales que emergen en este contexto cambiante y de actuar para ofrecer las mismas oportunidades a todos los individuos, ha propuesto, el Programa Marco Horizonte 2020, en base a la guía de actuación Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010). En dicho Programa se establecen tres metas prioritarias: la creación de una ciencia de excelencia; el desarrollo del liderazgo industrial; y la



investigación de los problemas concretos que afectan a los ciudadanos europeos (el cambio demográfico, la creciente interdependencia cultural y económica, la exclusión social y la pobreza, la integración y la desintegración, etc.).

Una de las claves que aporta la Comisión Europea (2011) para mejorar la vida de las personas es apoyar a las sociedades seguras, innovadoras e inclusivas. No obstante, de acuerdo con Ainscow (citado en Álvarez y Bisquerra, 2012), para lograr esta inclusión social debe fomentarse que la educación sea accesible para todos, teniendo en cuenta y entendiendo la diversidad como un valor de las personas y, por tanto, reconociendo las necesidades educativas que puedan derivarse de ella. En efecto, Álvarez y Bisquerra (2012) coinciden en la necesidad de atender a la diversidad personal, social y cultural desde esta perspectiva inclusiva, ya que, como afirman Albertí y Romero (2010), para fomentar actitudes y valores respetuosos con las diferencias, es fundamental que los alumnos con y sin discapacidad aprendan a comprenderse, relacionarse y convivir a través de las situaciones escolares cotidianas. Para poder proporcionar esta atención a la diversidad, es esencial la labor de asesoramiento al profesorado y a los equipos directivos que desarrolla el orientador educativo (Álvarez y Bisquerra, 2012), el cual es considerado por diversos autores (Fernández y Carrión, 2010; Santana, 2010) un verdadero agente de cambio social, al impulsar la renovación y evolución de los centros educativos.

Marco teórico y objeto de estudio

Actualmente, los profesionales de la educación se enfrentan a un desafío educativo prioritario tanto a nivel nacional (Álvarez, González y San Fabián, 2010; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Fundación Secretariado Gitano, 2013) como europeo (Estrategia Europa 2020): la reducción del abandono escolar (la no superación de la etapa secundaria postobligatoria). Esta compleja problemática, íntimamente ligada al absentismo (la no asistencia a clase al menos durante tres meses) y al fracaso escolar (la no superación de la etapa secundaria obligatoria), supone un importante factor de riesgo social, al entorpecer la adquisición de competencias básicas y favorecer la aparición de la delincuencia, la marginalidad, el desempleo y el analfabetismo (Fernández et al., 2010; González y Guinart, 2011).

El abandono educativo, que podría prevenirse precisamente a través de la atención inclusiva a la diversidad (Fernández, 2008), constituye, según Fundación Secretariado Gitano (2013), un fenómeno acuciante en la población general (afecta a un 25%), pero que es especialmente alarmante entre los gitanos de 18 a 24 años (asciende a un 63,7%). De hecho, son varias las investigaciones que se centran en analizar el proceso de escolarización de este grupo poblacional concreto, así como las variables que influyen en la probabilidad de abandono y de permanencia en el sistema educativo.

En el estudio de Álvarez et al. (2010) se menciona que, aunque se han producido avances en las últimas décadas en su situación educativa (como un aumento de las tasas de escolarización en



Infantil y Primaria y una ligera tendencia a seguir estudiando), siguen siendo frecuentes el absentismo y el abandono en Primaria, que se acrecientan en los dos primeros cursos de Secundaria, especialmente en las chicas. Esta realidad educativa, según Caselles (2005), está influida por diversos condicionantes (actitudes y conductas discriminatorias del conjunto de la población y variables educativas y culturales, económicas, sanitarias y familiares del colectivo). Asimismo, tanto este autor como Gamella (2011) resaltan la existencia de una brecha formativa y educativa que permite la perpetuación del círculo vicioso de pobreza en el que están atrapados los gitanos y gitanas. En este círculo, se sitúa como punto de partida el abandono temprano de los estudios, que origina el analfabetismo, que conduce a la inseguridad laboral, que impide la cobertura de las necesidades básicas de alimentación, higiene, vivienda y cuidado; esto acarrea problemas sanitarios y familiares que obstaculizan la maduración de los menores, y que estimulan a los jóvenes a elegir incorporarse prematuramente al mundo laboral, en detrimento de la continuación de sus estudios (Caselles, 2005).

Con respecto a las causas que subyacen al abandono de los estudios, Álvarez et al. (2010) hacen referencia a factores vinculados con el entorno socioeconómico y cultural de las familias, y a otros relacionados con la esfera escolar (la baja motivación hacia el estudio, la ausencia de referentes gitanos con formación, la percepción familiar negativa de los institutos, la presión social y la escasa valoración familiar de la importancia de la educación). Asimismo, encontraron dos variables afectadas por una diferencia de género, que fueron confirmadas a nivel nacional posteriormente (Fundación Secretariado Gitano, 2013; Gamella, 2011): la incorporación al mundo laboral, en el caso de los chicos; y la influencia de los valores familiares (pedimentos, casamientos y aceptación de los roles domésticos correspondientes), en el caso de las chicas. Finalmente, además de estos últimos dos motivos, Fundación Secretariado Gitano (2013) subraya que la razón más importante para el abandono es el hecho de no gustarles los estudios o estar cansados de estudiar.

En cuanto a las variables que podrían favorecer la continuidad escolar, Álvarez et al. (2010) coinciden con Abajo y Carrasco (2004) en la importancia de potenciar variables relacionadas con el medio escolar y familiar (contexto integrador y acogedor, recepción de valoraciones positivas sobre las posibilidades de éxito escolar, las aspiraciones escolares...), y con las características personales del alumno (la tenacidad, buenas habilidades sociales, obtener un reconocimiento ante el éxito académico).

Tras comprobar la relevancia y la actualidad de la temática, se planteó como objetivo de investigación, identificar aquellos factores que aumentan la probabilidad de abandono educativo al terminar el segundo curso de Secundaria o antes de obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o la cualificación profesional, pero limitando el campo de estudio a los jóvenes y a las familias de etnia gitana que residen en un poblado marginal asturiano, cerca del cual se encuentra el centro educativo en el que los menores están escolarizados.



Metodología

Participantes

Se seleccionaron cuatro informantes clave (profesionales con amplios conocimientos sobre las necesidades del alumnado y sus familias): el director del colegio público, la educadora social del ayuntamiento, y la orientadora educativa y la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC) del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) que prestan atención especializada en el centro educativo.

Material empleado

Se utilizaron diferentes fuentes para la recogida de información. Por un lado, se consultaron varios documentos oficiales: la documentación interna del centro educativo en el que estaban escolarizados los estudiantes (la Programación General Anual); el Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016 del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011); y el estudio de Álvarez et al. (2010) sobre la situación de la infancia gitana asturiana. Por otro lado, se diseñaron cuatro entrevistas en profundidad, en las que se incluyeron preguntas sobre las características personales y laborales del entrevistado, las necesidades que detectaba en los miembros de la comunidad gitana, las actuaciones que habían sido aplicadas hasta el momento, y propuestas para satisfacer dichas necesidades.

Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio de campo de corte cualitativo y de carácter exploratorio. Se realizó una evaluación de necesidades en dos fases. En la primera de ellas, se analizó el contexto del centro a través de la revisión de la documentación interna, y se obtuvo información específica sobre el grupo objeto de estudio a partir de la documentación oficial mencionada con anterioridad, consulta especialmente centrada en el Plan integral del ayuntamiento. En la segunda, se seleccionaron los informantes clave, se diseñaron y validaron las entrevistas en profundidad a los cuatro profesionales elegidos, y se transcribió el contenido de las entrevistas, que fue analizado mediante la técnica de análisis de contenido. Más específicamente, se realizó la clasificación de las unidades de análisis en función de criterios temáticos, y se codificaron en un sistema de categorías, el cual fue definido y revisado por expertos en metodología cualitativa. Por último, se procedió al análisis descriptivo de los datos y a su exposición en gráficas.

Resultados

Consulta de la documentación oficial

A través del análisis del contexto del centro, se detectó que el 70 % de los jóvenes, procedentes de un poblado marginal cercano y alrededores, eran gitanos de origen portugués (çiganos), cuyos ascendientes emigraron hacia los años 60 desde la región lusa de Tras-Os-Montes. Además, se



descubrió que estos estudiantes dejaban de estudiar al terminar el primer ciclo de Secundaria, o antes de obtener alguna certificación académica o profesional, y que no se estaba aplicando ningún programa específico para prevenir este abandono educativo.

La revisión del Plan integral permitió recabar información específica acerca de las necesidades del grupo objeto de estudio, que, sin embargo, persistían a pesar de la evolución favorable de las familias. Concretamente, se identifican numerosos factores que explican la situación de exclusión social en la que se encuentran los miembros de esta comunidad gitana: problemas sanitarios causados por la aplicación de pautas nutricionales inadecuadas; degradación del hábitat y de la vivienda; escaso nivel formativo (absentismo, fracaso y abandono escolar en los niveles superiores de Enseñanza Obligatoria); problemas económicos y dificultades laborales (precariedad laboral, desempleo, dependencia de prestaciones sociales y ausencia de cualificación profesional); problemas de relación con otros colectivos (escasas relaciones interculturales y rechazo social); y déficits en habilidades personales (bajo nivel de autonomía en las gestiones diarias y baja competencia social).

Análisis de las entrevistas en profundidad

Tras categorizar y codificar las 215 unidades de análisis resultantes, emergieron cuatro categorías (Figura 1). La categoría que agrupa un mayor número de comentarios es la de "Relación con la escuela y los aprendizajes académicos" (un 37,21 %), seguida de cerca por la de "Respuesta a las necesidades del colectivo" (34,42 %). Las que menos volumen de citas tienen son las de "Rasgos del colectivo" (18,6 %), y "Propuestas de solución" (9,77 %).

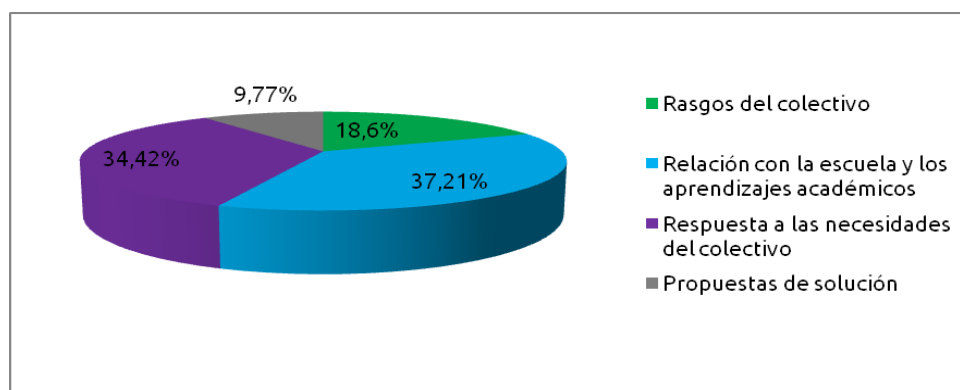


Figura 1. Categorías analizadas a partir del contenido de las entrevistas.

Dentro de la categoría más relevante, "Relación con la escuela y los aprendizajes académicos" (Figura 2), las subcategorías de mayor importancia son la "infravaloración de la educación por parte de las familias" (26,25 %) y las "bajas expectativas académicas" (17,5 %). Otras subcategorías menos destacadas son "temores" (11,25 %), seguida de "dificultades de integración" (10 %). Las de "implicación positiva de las familias" y "alto riesgo de abandono escolar" acumulan cada una un 8,75 %. Las demás que emergieron fueron la "la falta de interés por los estudios", "diferenciación de género" y "desconocimiento".

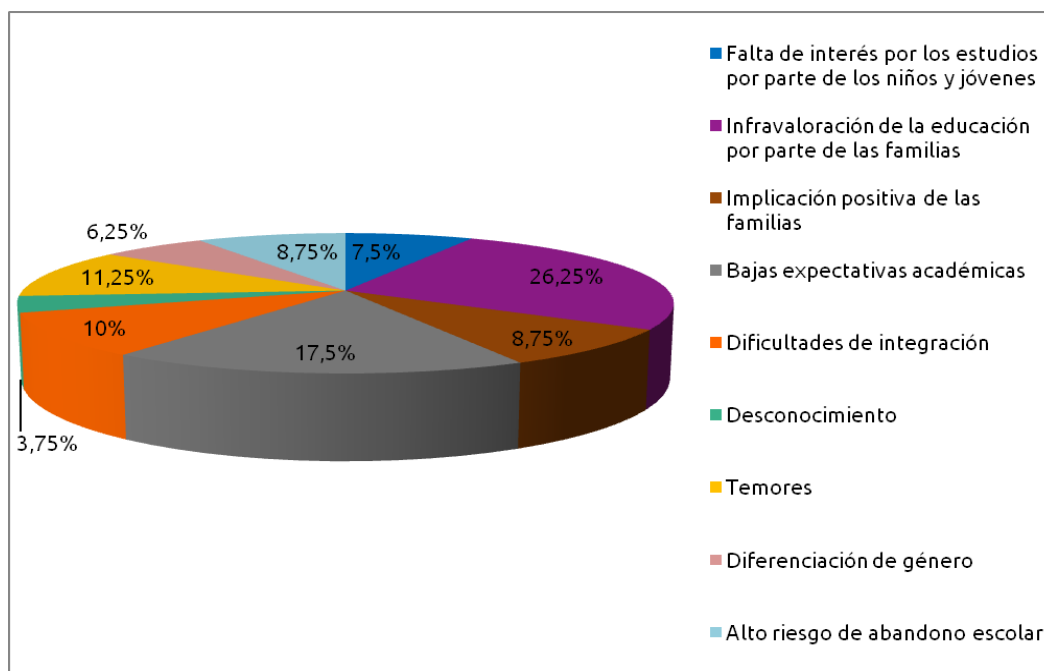


Figura 2. Subcategorías con respecto a la relación del colectivo gitano con la escuela y los aprendizajes académicos.

La segunda categoría más importante (Figura 3) es "respuesta a las necesidades del colectivo" con un 34,42 %. Destacan las dos subcategorías "respuestas conjuntas" con un 44,6 %, y "respuesta de las administraciones locales y/o autonómicas" (37,84 %). Finalmente, la "respuesta nula" (14,86 %) y la "respuesta de las administraciones educativas" (2,7 %) son las que menos comentarios agrupan.

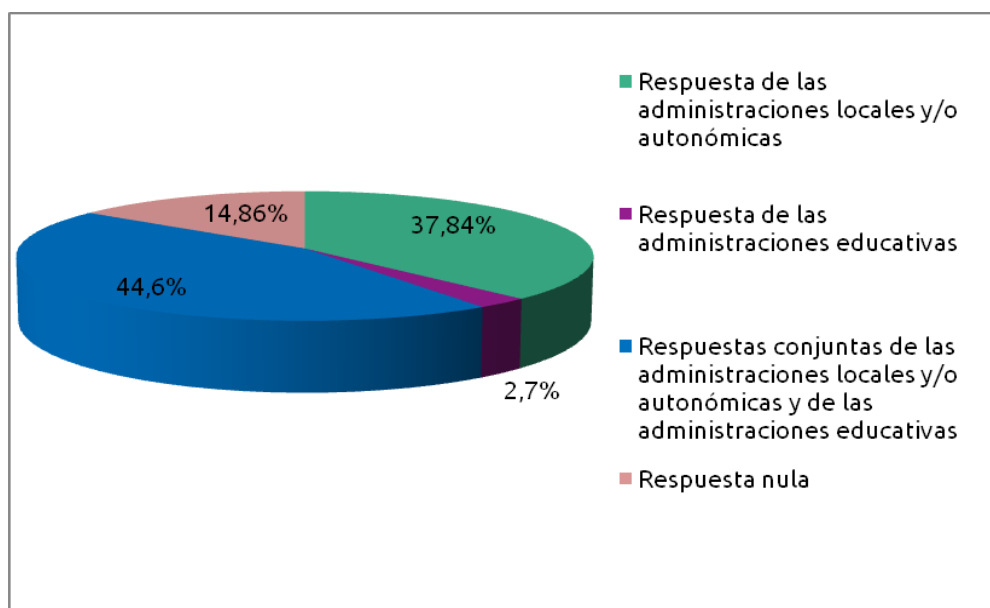




Figura 3. Subcategorías con respecto a las respuestas de los diferentes servicios y agentes socio-educativos a las necesidades del colectivo gitano.

La tercera categoría, por orden de relevancia, es “Rasgos del colectivo” (Figura 4), con un 18,6 %, que agrupa un 10% de características positivas (cohesión social y bilingüismo). Entre el 90 % restante, un 60 % se reparte a partes iguales entre la falta de “hábitos de autocuidado y habilidades socio-personales” y la “dependencia de los servicios sociales”, y un 25 % corresponde a las “prioridades socioeconómicas” (25%). El 5 % restante pertenece a “atavismo”.

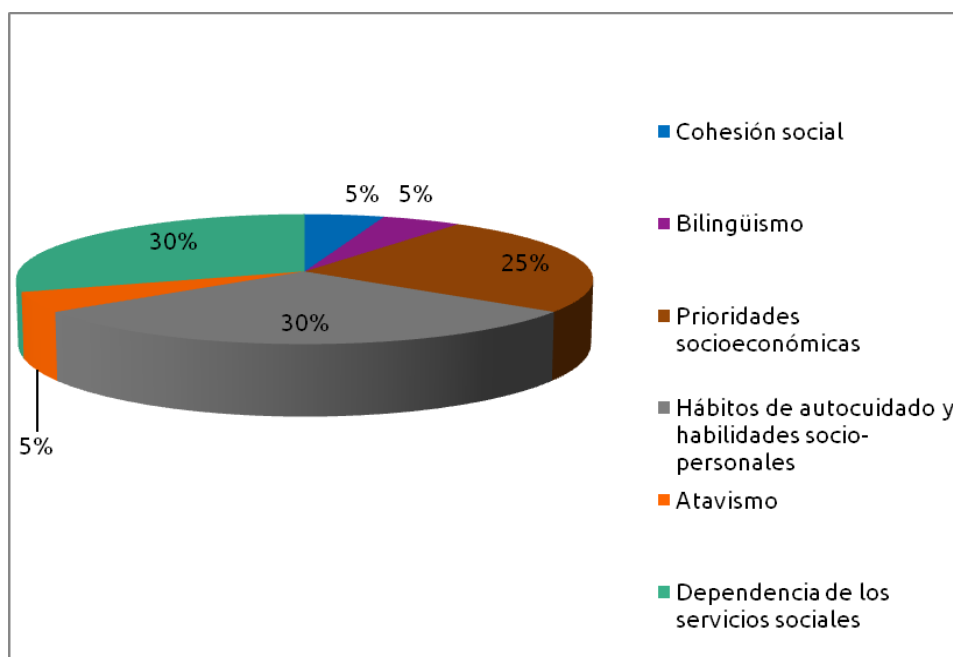


Figura 4. Subcategorías con respecto a los rasgos del colectivo gitano.

Por último, en relación a la categoría “Propuestas de solución”, cabe señalar que los informantes indicaron la necesidad de planificar un período de adaptación al instituto y de trabajar la orientación laboral desde el quinto curso de Primaria.

Conclusiones

El objetivo de investigación era identificar aquellos factores que aumentan la probabilidad de que los jóvenes de etnia gitana, que residen en un poblado marginal junto con sus familias, abandonen sus estudios al terminar el primer ciclo de Secundaria o antes de obtener una certificación académica o profesional. La consulta de la documentación oficial y el análisis del contenido de las entrevistas posibilitaron la identificación de déficits específicos a nivel socioeconómico, cultural, educativo y personal, que aumentaban la probabilidad de abandono escolar, especialmente debido a la influencia de las barreras ideológicas de la familia. Estas necesidades detectadas son consistentes con las que recogen las investigaciones de Álvarez et al. (2010), Caselles (2005), Fundación Secretariado Gitano (2013), Gamella (2011) y González y Guinart (2011).



En base a los resultados obtenidos, se propone el diseño y aplicación de programas de orientación profesional y personal desde el último ciclo de Primaria, con el fin de facilitar la transición a la etapa de educación secundaria. En este trabajo, se presenta el programa “Más allá del poblado”, enmarcado en el ámbito del apoyo a la acción tutorial de un Plan de Actuación de un Equipo General. Precisamente, su objetivo último sería prevenir el abandono escolar a través de la respuesta a las necesidades del alumnado y de las familias, y su título hace referencia a la conveniencia de que los jóvenes continúen sus estudios más allá de 2º de ESO y, así, amplíen sus horizontes personales, académicos y profesionales “más allá del poblado” en el que viven. En esta propuesta, se plantea una intervención que parte de un modelo de asesoramiento colaborativo, y que está integrada por cinco líneas de actuación: el desarrollo de habilidades prelaborales y de la orientación laboral del alumnado, el fomento de la implicación de las familias, el impulso de la coordinación con asociaciones gitanas, la promoción de la coordinación con centros con alumnado gitano a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y la planificación de un período de adaptación al instituto.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere la profundización en la realidad de la comunidad gitana a través de un contacto más directo (mediante la aplicación de entrevistas personales, cuestionarios, grupos de discusión, etc.), así como el estudio de estrategias que favorezcan la implicación de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias.

Bibliografía

- ABAJO, E. Y CARRASCO, S. (Eds.) (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://www.gitanos.org/upload/04/70/1.5-EXP_Experiencias_y_trayectorias_de_exitos_escolar_de_gitanas_y_gitanos_en_Espana.pdf
- ALBERTÍ, M. y ROMERO, L. (2010). Alumnado con discapacidad visual. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (2012). Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos. Madrid: Wolters Kluwer España.
- ÁLVAREZ, M. V., GONZÁLEZ, M. M. Y SAN FABIÁN, J. L. (2010). La situación de la infancia gitana en Asturias. Recuperado el 27 de febrero de 2013 de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- AYUNTAMIENTO DE RIBERA DE ARRIBA (ASTURIAS) (2011). Plan integral de promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016. Recuperado el 2 de mayo de 2013 de http://www.ayto-riberadearriba.es/c/document_library/get_file?uuid=3656b1fa-6a38-4f75-8751-66cfba6938b3&groupId=247734
- CASELLES, J. F. (2005). El pueblo gitano y la educación: hacia la integración desde el respeto a la identidad. En C. Jiménez (Ed.), Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad (pp. 173-208). Madrid: Pearson Educación.



- COMISIÓN EUROPEA (2010). EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Recuperado el 20 de junio de 2014 <http://www.redidi.es/Publico/RED-IDI/ES/Europa-2020/Paginas/Europa-2020.aspx>
- COMISIÓN EUROPEA (2011). Programa Marco Horizonte 2020. Recuperado el 20 de junio de 2014 de <http://www.eshorizonte2020.es/que-es-horizonte-2020>
- ECHEVERRÍA, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor". Recuperado el 6 de abril de 2013 de http://www.ub.edu/mide/publicacions/doc/12%20PERFIL%20ORIENTADORES_benito.pdf
- FERNÁNDEZ, R. A. (Ed.) (2008). Medidas de atención a la diversidad. Recuperado el 15 de septiembre de 2012 de http://www.educastur.es/media/publicaciones/apoyo/orientacion/medidas_atencion_diversidad.pdf
- FERNÁNDEZ, J. y CARRIÓN, J. J. (2010). La formación de los profesionales de la orientación. En R. Bisquerra (Ed.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.
- FERNÁNDEZ, M., MENA, L. Y RIVIERE, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España (Núm. 29, Colección Estudios Sociales). Recuperado el 27 de junio de 2013 de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2013). El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Recuperado el 3 de enero de 2014 de <http://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- GAMELLA, J. F. (Ed.) (2011). Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias%20de%20exito_%20Modelos%20para%20reducir%20el%20abandono%20escolar%20de%20la%20adolescencia%20gitana.pdf
- GONZÁLEZ, R. M. Y GUINART, S. (Eds.) (2011). Alumnado en situación de riesgo social (Vol. 8, Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes). Barcelona: Graó.
- SANTANA, L. E. (2010). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (Ed.), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.



La implicación familiar en las actividades de aprendizaje de los hijos/as adolescentes en riesgo de abandono escolar: análisis comparativo desde la perspectiva parental, del profesorado y del alumnado.

Family involvement in their teenagers at risk of dropping out homework: comparative analysis among family, teachers and student's perspectives

Álvarez Blanco, Lucía *. *Universidad de Oviedo*; Martínez González, Raquel-Amaya**. *Universidad de Oviedo*.
Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

* Datos de contacto: 665455157 | ceusina@gmail.com

** Datos de contacto: 651354600 | raquelamaya@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se intentan identificar los motivos que justifican las dificultades que encuentran las familias para ayudar a sus hijos/as con las actividades de aprendizaje en el hogar. Con este propósito se ha contado con una muestra integrada por 61 padres y madres, 50 docentes y 47 alumno/as adolescentes en riesgo de abandono escolar del Principado de Asturias (España). Para recopilar datos de naturaleza cuantitativa se ha utilizado un cuestionario común que se ha administrado en los tres colectivos, realizándose también en el grupo de los padres y madres entrevistas en profundidad sobre aspectos relacionados con la asunción de tareas y responsabilidades familiares de diversa índole por parte de los padres, que pueden restar tiempo de dedicación al estudio de sus hijos/as. También se ha analizado la actitud de aceptación de éstos con respecto a la ayuda parental ofertada. Los resultados obtenidos plantean la necesidad de promover contactos más frecuentes y de mayor calidad entre las familias y los centros escolares (Martínez y San Fabián 2002; Del Burgo, 2002; Álvarez, 2006) debido al profundo desconocimiento del profesorado sobre la realidad familiar. Se aprecia también un interés por desarrollar programas de formación sobre habilidades de comunicación, técnicas de estudio y/o fomento del desarrollo personal.

Palabras clave: *Implicación educativa familiar, Riesgo de abandono escolar, Profesorado*

Resumen en inglés

The objective of this research is to compare parents', teachers' and teenagers' at risk of dropping out from compulsory secondary school, perceptions of the difficulties parents face to support their children with homework. The teenagers' acceptance attitude of their parents' support is also examined. The sample is composed of 61 Spanish parents, their 47 teenagers at risk of dropping out from compulsory secondary school and their 50 secondary school teachers. Data was collected through a common questionnaire administered to the three groups. In depth interviews were also carried out in the parents group. The results inform about the need to promote effective partnerships between parents and teachers in order schools can design actions to better



understand and help the families of their students at risk of dropping out (Martínez and San Fabián, 2002; Del Burgo, 2002; Álvarez, 2006). In order to do so, training teachers in communication skills for partnerships is recommended.

Palabras clave en inglés: *Risk of dropping out, Family, Teachers, Teenagers*

Introducción

Intentar explicar la realidad socioeducativa del abandono escolar se hace urgente en las sociedades anglosajonas y occidentales. Determinar el papel y responsabilidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa ayudará en la propuesta de actuaciones preventivas y paliativas de situaciones de fracaso y abandono escolar apostando por una comunicación asertiva, cooperación entre agentes y apoyo en el estudio.

Marco teórico y objeto de estudio

Marco teórico

Los fenómenos de fracaso y riesgo de abandono escolar representan una realidad preocupante (Navarrete, 2007) y presente en nuestro sistema educativo actual. Según datos aportados por el Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte con respecto al curso 2010/2011, la tasa bruta de población que finalizó la ESO con el título de Graduado ascendió al 74,3% -representando al 69.3% de alumnos y al 79.3% de alumnas-. Por su parte, el abandono escolar, conceptualizado como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no continúan con sus estudios y que no han conseguido alcanzar la titulación de educación secundaria, se ubicaba en el 2012 en un 24.9% quedando aún lejos de la posición alcanzada por la Unión Europea (12.8%) y, especialmente del objetivo europeo fijado para el año 2020 en un 10% de abandono educativo temprano.

Si bien son múltiples los factores que explican estas situaciones, se resalta el protagonismo de la familia entendida desde una perspectiva sistémica (Bronfenbrenner, 1987), en la que se adquieren los primeros y más permanentes entramados de valores, creencias, actitudes y comportamientos. Junto con la institución familiar, los centros escolares se entienden como espacios de aprendizaje y socialización que matizan y amplían el bagaje personal y social adquirido en el seno familiar (Tschorne, Villalta y Torrente, 1992). A este respecto, diversos estudios han puesto de manifiesto lo interesante que resulta el trabajo cooperativo entre las familias y los centros escolares, por cuanto genera beneficios para todas las partes implicadas, especialmente al entenderse dicha colaboración como una medida preventiva del fracaso y abandono escolar (Álvarez, 2006; Martínez y San Fabián, 2002; Del Burgo, 2002).



Circunscribiéndonos al centro escolar, tres son los pilares fundamentales objeto de estudio: los padres y madres, el alumnado y el colectivo docente. En relación con la familia, es destacable que los aspectos en que éstas encuentran más dificultad para implicarse, tienen que ver con: "la exigencia del rendimiento escolar a los hijos, el seguimiento de sus estudios, la organización del "tiempo de los deberes" de los niños, la transmisión de valores y la afición por la lectura, así como la enseñanza del valor del esfuerzo y su relación con el premio y el castigo. Un alto porcentaje (de los padres/madres) dice que no lo hace porque no sabe cómo" (Pérez de Pablos, 2003, p.19).

Siendo esto así, desde la actuación conjunta de toda la comunidad educativa se debe intentar detectar los indicios que alerten sobre situaciones conducentes a un fracaso escolar al emerger éste "en función de los conocimientos generales de la sociedad y de las habilidades que se exigen para incorporarse de forma más autónoma a la sociedad y al mundo laboral" (Marchesi, 2003, p.11). No atender de manera reflexiva al hándicap social que representa esta situación resultante en definitiva de una marcha disfuncional del sistema educativo, implica no ser consciente de las repercusiones socioeconómicas y laborales que surgirán para este alumnado en un futuro cercano (Navarrete, 2007).

Tomando como punto de partida estas consideraciones previas, resulta importante conocer cuáles son, desde la perspectiva de los padres, madres, alumnado y profesorado, los motivos que subyacen en la reducida implicación familiar en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as adolescentes. El estudio que presentamos intenta ofrecer una panorámica sobre cómo se conceptualiza esta realidad desde cada colectivo, identificando los argumentos justificativos en los que se aprecian puntos de acuerdo o divergencia y proponiendo orientaciones que respondan a las necesidades detectadas.

Objetivo del estudio

El objetivo de este estudio es detectar cuáles pueden ser los motivos que plantean los padres y madres, sus respectivos hijos/as y los/as docentes como explicativos de las dificultades de implicación y/o ayuda familiar en las actividades de aprendizaje del alumnado adolescente en riesgo de abandono escolar.

Metodología

La investigación se ha desarrollado mediante una metodología *expost- facto* a través de la cual se ha obtenido información directamente de los tres colectivos anteriormente mencionados. El instrumento de recogida de información utilizado ha sido un cuestionario de respuestas escalares tipo Likert ordenadas conforme a la escala: 1-Completamente de acuerdo hasta 5-Completamente en desacuerdo. Los análisis cuantitativos, efectuados con el programa SPSS v.14, son de tipo



descriptivo (frecuencias y porcentajes) y comparativo (a través del análisis de varianza ANOVA y la prueba de Scheffé en las muestras de profesorado, familias y alumnado). En el caso de las familias, se ha administrado dicho cuestionario en forma de entrevista, realizándose análisis de contenido sobre las informaciones recabadas.

Resultados

Descripción de la muestra y contextualización de la investigación

La muestra está integrada por 61 padres y madres pertenecientes a familias del Principado de Asturias, sus respectivos hijos/as adolescentes escolarizados en Educación Secundaria e identificados por los centros escolares como en riesgo de abandono escolar (n=50), así como por un conjunto de profesores/as que les impartieron docencia (n=47). Dichos colectivos han participado de manera voluntaria en el proyecto europeo DOOR en que se investiga la implicación de las familias que tienen hijos/as adolescentes en riesgo de abandono escolar en diferentes cuestiones referidas a la educación; reflexionándose también sobre las necesidades socioeducativas que dicho colectivo puede presentar.

Variables de investigación

En esta investigación, junto con las cuestiones referidas a las características sociodemográficas de las familias, el alumnado y el profesorado, se ha analizado una serie de items que apuntan las razones que condicionan la colaboración de la familia en las actividades de aprendizaje de sus hijos/as adolescentes. La relación de variables analizadas es la siguiente:

- I. Desconocimiento por parte de los padres y madres sobre cómo poder ayudar a sus hijos/as
- II. Necesidad de realizar las tareas domésticas o de afrontar circunstancias y responsabilidades familiares tales como el cuidado de niños pequeños, personas ancianas, enfermas...
- III. Asunción de excesivas tareas que favorecen el hecho de que los padres y madres carezcan de tiempo para prestar ayuda en el estudio
- IV. Existencia de problemas graves en el seno familiar
- V. Dificultad para ayudar al/la adolescente porque otra persona le ayuda o bien porque éste/a manifiesta que no quiere o no necesita que sus padres le ayuden a hacer o revisar sus tareas escolares



Presentación y discusión de resultados

Para facilitar la comprensión y seguimiento de los resultados obtenidos, se ha optado por organizar su descripción en función de las variables anteriormente descritas, reservando en primer término un apartado específico para la contextualización de las muestras

Características sociodemográficas de los colectivos participantes

a) Familias

Del total de 61 sujetos de la muestra, el 75.4% son madres y el 9.8% padres; respondiendo la pareja sólo en el 11.5% de los casos. En relación con la edad, el 45.9% de los padres y madres se ubica en el intervalo de 41-50 años y el 44.35% en el intervalo previo (30-40 años). En lo referente al estado civil, se destaca que el 77% de la muestra está casado, alcanzando el 18% las situaciones de separación y/o divorcio. La mayoría de las familias tiene dos hijos/as, el 26.2% uno y el 8.2% tres. Finalmente, vinculado con el nivel de estudios, han cursado el bachillerato el 21.3% de los padres y el 9.8% de las madres, teniendo estudios Primarios el 60.7% de las madres y el 41% de los padres, lo que podría llegar a limitar la ayuda que presten a sus hijos/as con sus actividades de aprendizaje.

b) Profesorado

Como en el caso de las madres, también se aprecia una mayor implicación de profesoras en la investigación: 66% de mujeres frente a un 29.8% de varones. Del total de la muestra, el 29.8% tiene una experiencia docente de entre once y quince años, otro 23% lleva impartiendo clase desde hace más de veinticinco años y un 19.1% entre seis y diez. En cuanto a la antigüedad del profesorado en el mismo centro, el 40.4% ha permanecido en la misma institución entre seis y diez años, el 31.9% entre uno y cinco años y el 21.3% entre once y quince.

c) Alumnado en riesgo de abandono escolar

De todo el alumnado encuestado, el 60% son chicos y el 40% chicas, teniendo edades comprendidas entre quince (34%), dieciséis/diecisiete (32%) y catorce años (28%). Como se puede observar, los porcentajes más elevados se corresponden con chicos/as que han repetido uno o varios cursos entre 1º y 3º de la ESO. En cuanto a la estructura familia, el 38% afirma convivir con cuatro personas; el 18% con cinco y el 16% tres.



Desconocimiento por parte de los padres y madres sobre cómo poder ayudar a sus hijos/as con sus actividades de aprendizaje

Con relación a esta variable los datos obtenidos indican que el 72.1% de las familias refleja la dificultad que les supone prestar ayuda a sus hijos/as ante el estudio debido a que no saben cómo hacerlo, de modo que al desconocimiento de las estrategias más idóneas se une una escasez o desfase de los contenidos. Si bien la mayoría de los padres y madres parece ser consciente de sus limitaciones a la hora de prestar su ayuda en los deberes, sólo un 27.7% del profesorado y un 14% del alumnado comparten dicha consideración; dándose la particularidad de que un 48.9% de los/as docentes no contesta a esta pregunta y un 46% de los/as jóvenes no asocia la falta de colaboración con un desconocimiento del modo para poder llevarlo a cabo. El siguiente comentario refleja el desconcierto comentado:

“Es que cambió mucho el estudio. O sea, (los contenidos) cambiaron bastante. Yo aprendí de una manera...A mí me quedaban en la cabeza las cosas de una manera. Él dice: <<no mamá, esto no es así porque el libro ahora lo trae así>>. Que sí cambiaron. Hay cosas que sí” (Madre, casada, ámbito rural, hijo de 15 años)

Los análisis de comparación de varianzas efectuados, plantean la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($F=15,435$), concretamente entre los padres y madres comparativamente con sus hijos/as ($p=,000$), así como entre estos y el profesorado ($p=,002$). En ambos casos es el grupo de hijos/as quienes se muestran más en desacuerdo con la afirmación de que sus padres tienen dificultades para ayudarles en sus tareas escolares porque no saben cómo hacerlo (Dif. de medias = $-1,56$ comparativamente con los padres y Dif. de medias = $-1,32$ con el profesorado).

Identificación de responsabilidades y tareas familiares que pueden dificultar la implicación parental en las actividades de aprendizaje

Una de las primeras variables que se ha considerado en este apartado tiene que ver con la realización de excesivas tareas domésticas por parte de los progenitores en relación con la limpieza del hogar, la preparación de comidas, compra de los recursos básicos, etc. Para un 75.4% de los padres y madres, un 19.2% del profesorado y un 32% de los/as hijos/as, ésta no se considera una actividad que dificulte la ayuda prestada al joven en su estudio. No obstante, un amplio sector del profesorado no contesta a la pregunta (57.4%), derivado previsiblemente de un desconocimiento general del funcionamiento familiar de este alumnado. El cálculo de la ANOVA refleja la existencia de diferencias estadísticamente significativas dentro de los grupos de familia y profesorado ($F=5,239$; $p=,021$), pero no en el de familias-alumnado ($p=,070$) ni en el de docentes-alumnado ($p=,731$). Siendo esto así, los mayores grados de acuerdo que identifican la asunción de tareas



domésticas como una dificultad para ayudar en los deberes, se localiza entre el colectivo del profesorado (Dif. de medias= ,98) pero curiosamente no en el de familias.

Tampoco, para el 86.8% de las familias, el 21.4% del profesorado y el 5.8% del alumnado, la existencia de circunstancias especiales o de responsabilidades familiares altamente demandantes (cuidado de hijos/as pequeños, personas ancianas o enfermos) se baraja como razón que dificulta la implicación de los padres y madres en las tareas escolares de sus hijos/as. Aquí, las diferencias significativas detectadas a través de los análisis de varianza, se localizan nuevamente entre la familia y el profesorado ($F=5,687$; $p=,010$; Dif. de medias=1,00), sucediendo que los/as docentes atribuyen, en mayor medida que los padres y madres, las dificultades de implicación con responsabilidades familiares altamente demandantes.

También se preguntado si la familia tiene dificultades para ayudar a su hijo/a con las actividades de aprendizaje porque tiene muchas cosas que hacer y carece del tiempo necesario. El 77.1% de los padres y madres no comparte esta consideración, como tampoco lo hace el 12.8% del profesorado y el 36% de los/a jóvenes encuestados. Para esta variable también se aprecian diferencias significativas entre el alumnado y la familia ($F=6,816$; $p=,005$; Dif. de medias=,95), de manera que los padres y madres están más en desacuerdo con el hecho de que la asunción de excesivas tareas les resten tiempo de dedicación a sus hijos/as.

Posibilidad de existencia de problemas familiares como condicionante de la ayuda prestada al hijo/a en los deberes

Además de las variables comentadas en los epígrafes previos, el 86.9% de los padres y madres manifiesta que en su familia no existen problemas graves que limitan su colaboración con los/as jóvenes, consideración que por otra parte es compartida por un 14.9% del colectivo docente y por un 60% del alumnado. En este caso, la prueba de estudio de homogeneidad de varianzas, determina la existencia de diferencias de partida entre los grupos evaluados lo que nos permite afirmar que las varianzas no son iguales (estadístico de Levene=3,582; Sig. ,031). Este hecho puede deberse al notable porcentaje de no respuesta localizado entre el grupo de docentes (66%), lo que se traduce en un desconocimiento real de lo que acontece en el domicilio familiar, así como de las características específicas que definen las dinámicas familiares de este alumnado. Por esta razón, no se ha procedido a efectuar los cálculos de Anova para esta variable.

Actitud y protagonismo del alumnado a la hora de realizar sus actividades de aprendizaje

Dentro de este aparatado se incluyen tres variables relacionadas con la disposición y actitud del/a joven a la hora de realizar sus tareas escolares. Así, en primer lugar se ha preguntado si podría existir un rechazo manifiesto del /a hijo/a hacia esa oferta de colaboración. El 64% de la muestra de



padres y madres, así como el 25% de la de docentes y el 40% de la de alumnos/as, se muestran en desacuerdo con esta consideración. Si bien la mayoría de las familias no encuentran dificultad para ayudar al/a joven porque éste/a no quiere que le ayude, sobresale un 28% de jóvenes y un 29.5% de padres para los que esta realidad les es cercana. Así lo manifiesta el siguiente comentario:

“¡Hombre! nos enfadamos mucho cuando estamos juntos... Me da la impresión de que se lo explico muy bien, como con mucha paciencia y muy clarito y él no me está escuchando. Me oye pero no me escucha, entonces me acabo enfadando porque me parece que estoy perdiendo mucho tiempo y no me está haciendo caso” (Madre, separada, estudios de Formación Profesional, ámbito urbano, hijo de 14 años)

El cálculo de ANOVA, no determina la existencia de diferencias estadísticamente significativas para esta variable entre los distintos colectivos analizados ($F=,834$): familia-alumnado ($p=,411$); familia-profesorado ($p=,858$) y profesorado-alumnado ($p=,897$).

También se ha considerado la posibilidad de que los padres y madres encuentren dificultades porque su hijo/a no necesita realmente esa ayuda ofertada. El 86.9% de las familias, el 46.8% del profesorado y el 30% del alumnado discrepa de dicha afirmación; existiendo no obstante un 26% de jóvenes que consideran no necesitar la colaboración paterna. Entre los grupos de las familias y el alumnado ($p=,000$; Dif de medias= $1,19$) y los de profesorado y alumnos/as ($p=,004$; Dif de medias= $,98$) se aprecian diferencias significativas ($F=12,491$), siendo los padres y madres junto con el profesorado los más conscientes de que estos/as jóvenes precisan de una colaboración paterna/materna en sus deberes.

Finalmente, se plantea si el/la joven es ayudado en su estudio por alguna otra persona. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tres grupos, apreciándose sin embargo discrepancias porcentuales que confirman que son los padres y madres (75.4%), seguidos de sus hijos/as (40%) y del profesorado (23.4%) quienes mayor grado de desacuerdo manifiestan con respecto a esta situación. En ninguno de las comparaciones intergrupales analizadas a través del cálculo de ANOVA se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($F= 1,578$): familia-alumnado ($p=,361$); familia- profesorado ($p=,356$) y profesorado-alumnado ($p=,980$).

Conclusiones e implicaciones psicoeducativas

Los resultados obtenidos en esta investigación, focalizada en intentar descubrir las razones que dificulta la implicación de los padres y madres en las tareas escolares de sus hijos/as, permiten afirmar que el motivo fundamental que emplean estos se relaciona con el desconocimiento del modo en que poder hacerlo, respuesta hasta cierto punto esperable dado el mayoritario nivel de estudios Primarios cursados. Esta incompetencia se deriva por un lado, de un desfase de sus conocimientos con respecto a los que debe aprender el/la menor; y por otro de una necesidad de



conocer maneras eficaces de comunicación (relación) con el/la hijo/a, así como también técnicas y estrategias que hagan más motivador el estudio. Sin embargo, no resulta extraño que de los diversos argumentos explicativos ofertados, la mayoría de las respuestas se ubiquen en la respuesta de “el/la padre/madre no sabe cómo ayudar a su hijo/a”, que afirmaba poseer la mayoría de la muestra.

En cuanto a las valoraciones del profesorado, conviene destacar el amplio desconocimiento sobre lo que ocurre en el ámbito familiar en relación con la educación del/a joven. Aun dándose esta situación, los motivos que dificultan la implicación parental en las actividades de aprendizaje son, por orden de importancia, el desconocimiento paterno y materno sobre cómo ayudarles, así como la existencia de problemáticas graves en el seno familiar.

El alumnado identifica como dificultades más sobresalientes las vinculadas con la asunción por parte de sus padres de un gran número de tareas y responsabilidades que les restan tiempo de dedicación. Asimismo, un amplio conjunto de estos/as jóvenes hacen constar que no quieren que sus padres les ayuden con sus deberes, creyendo además que realmente no precisan de esa ayuda externa que les es ofrecida.

Independientemente de las diferencias que parecen existir entre los tres colectivos, se vislumbra la necesidad de fomentar una relación más frecuente y cercana entre estas familias y el centro escolar (Martínez González, 1996; Pérez de Pablos, 2003); primeramente para ofrecer a los padres y madres un espacio en el que participar y comentar sus problemáticas familiares y preocupaciones educativas. Además, a través del profesorado se puede concienciar a la familia sobre lo relevante que resulta una actitud motivadora, de supervisión y acompañamiento en el estudio, aún a pesar de contar con un reducido nivel de estudios (Pérez de Pablos, 2003).

Además de esta consideración, se demanda una formación en aspectos relacionados con las siguientes temáticas:

- a. Habilidades de comunicación, especialmente porque el/la alumno/a se encuentra en la etapa adolescente
- b. Estrategias y técnicas de estudio básicas que posibiliten un refuerzo de lo trabajado en el aula, sirviendo esta iniciativa como una herramienta para luchar contra el fracaso y riesgo de abandono escolar (Álvarez, 2006)
- c. Programas de desarrollo personal integral, encaminados a construir una autoestima, conocimiento y regulación emocional y comportamental positivos de los hijos/as y de los progenitores quienes además de asumir las exigencias diarias, deben aprender a afrontar la situación de riesgo de abandono escolar que sufren sus hijos/as (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).



Bibliografía

- ÁLVAREZ BLANCO, L. (2006). Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el sistema educativo. Madrid: Ediciones CINCA
- BRONFENBRENNER, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- DEL BURGO, M. (2002). El fracaso escolar. Madrid: Acento Editorial.
- MARCHESI, A. (2003). El fracaso escolar en España. Recuperado el 22 de marzo de 2004 de <http://bit.ly/WLkuPH>
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (1996) Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A., PÉREZ HERRERO, M.H. y ÁLVAREZ BLANCO, L. (2007) Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos). Madrid: Observatorio de Infancia-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MARTÍNEZ, R.A. y SAN FABIÁN, J.L. (2002). "Autoevaluación de la cultura participativa del centro". Organización y Gestión Educativa, N°4, pp. 21-28.
- MUSITU, G.; BUELGA, S.; LILA, M. y CAVA, M. J. (2001). Familia y adolescencia. Madrid: Síntesis.
- NAVARRETE MORENO, L. (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Madrid: Instituto de la Juventud.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (2003). El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos. Madrid: Santillana.
- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992). Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación. Barcelona: Paidós.



“Aquí nos ayudan con las cosas que no entendemos”. Una mirada al PROA

“Here we are given help to things we don't understand”. Insight into the PROA

García Becerra, Juana María. Universidad de Cantabria; Civit Ortiz, Paz. UNICAN

* Datos de contacto: +34 64709380| correo-e@contacto.es: jumagar@telefonica.net

Resumen

En esta comunicación se presenta la voz del alumnado sujeto de una medida compensadora como es el programa de refuerzo PROA. En las últimas décadas, el incremento de la diversidad en las aulas ha generado políticas educativas que apuestan por compensar las carencias de un alumnado cada vez más heterogéneo. Así, el PROA se analiza en su contexto de desarrollo desde una visión histórica, desgranando las políticas que configuran y justifican su puesta en marcha. Siguiendo una corriente reciente que da Voz al Alumnado (VA), se escucha la visión y vivencia, motivaciones y razones por las que estos alumnos forman parte de este programa, intentando aproximar al centro educativo al modelo de escuela inclusiva. Escuchamos la voz de 18 alumnos y alumnas y nos adentramos en su experiencia, interpretando y comprendiendo la construcción de su discurso. Se destaca, tanto en la realización de observaciones de aula como en las entrevistas personales, el bienestar y valoración positiva que esta medida genera en el centro educativo, aspecto que se confirma con la visión que las tutoras y responsables del programa tienen del mismo. ¿Es éste un programa de éxito, que responde a las necesidades de este alumnado, en su gran mayoría inmigrante? Nos arriesgamos al afirmar que la compensación de desigualdades mediante la realización de estos programas, dista de ser inclusiva, y sostiene un modelo del déficit, en el que todos, agentes y sujetos de la educación no sólo sostienen procesos de exclusión sino que los normalizan. De nuevo, la construcción de subjetividades excluidas queda enmascarada bajo políticas que abogan por la equidad e igualdad educativa.

Palabras clave: PROA, voz del alumnado, exclusión/inclusión, programa de refuerzo y apoyo educativo.

Resumen en inglés

The aim of this paper is to introduce students' voice when reviewing compensatory educational practices like the remedial program: PROA. Last decades, social diversity of classes and establishments has led to new challenging policies promoting social cohesion and remedial experiences on a wider and increasing diversity. Hence, PROA has been analysed into a historical overview, approaching the underpinning of these policies. Following a new research model based on Students Voice (SV), it has been listened to the feeling, the inner experience, motivation and



vision of the students taking part in this program. Lets pay attention to 18 Students Voices and go deeper into their personal believes, interpreting their views. It is emphasized, both in classroom observations and personal interviews, the benefactors and positive assessments of the program, which is confirmed by teachers 'reports. Is PROA a successful program, which answers to student's demands, mostly inmigrants. We risk questioning that compensating inequalities with these programs not only promotes exclusion but also contributes to its normalization. Again, the construction of subjectivities excluded is concealed under equal opportunity policies.

Palabras clave en inglés: *PROA, Students Voice, exclusión/inclusión, educational reinforcement program*

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de los resultados de la investigación llevada a cabo dentro del Trabajo Fin de Máster (TFM) realizado en el colegio público CEIP "José Arce Bodega" de Santander.

Se enmarca dentro de la corriente "las experiencias de voz del alumnado" (VA) que iniciada en países anglosajones como Reino Unido, Australia, EEUU o Canadá: "Nos ofrece una mirada inusual sobre los problemas escolares, dando protagonismo al alumnado como sujeto activo en la vida escolar" (Fielding, 2001).

Está orientado a "dar la voz, a escuchar las experiencias escolares de chicos y chicas en situación de desventaja o desigualdad social narradas en primera persona" [...] alumnado a quien habitualmente la escuela no da la palabra" (Susinos, 2009, pp.119-121).

Se apoya en dos ejes: de un lado un eje temático o conceptual que centra la recogida de información en los programas de apoyo y refuerzo educativo para jóvenes con dificultades de aprendizaje unidas a un entorno familiar y social desfavorecido, tanto a nivel nacional como internacional, desde el pasado siglo, y de otro un eje estructural personal: alumnos/as¹ que asisten al programa de refuerzo y apoyo educativo (PROA)², que sustenta, da coherencia y sentido al trabajo. El interés radica, sobre todo, en la visión y la repercusión que está teniendo en los alumnos; alumnos que por otra parte son silenciados en las escuelas. Hay que considerar que en la escuela existen diferentes voces entre el alumnado de las cuales algunas han sido y siguen siendo silenciadas (Susinos, 2009).

En ese sentido debemos ser críticos y estar alerta cuando, bajo el epígrafe de escuela inclusiva³, asistimos a unas prácticas que ponen en valor sólo las voces hegemónicas de aquellos alumnos que siguen un modelo determinado que "gusta" al sistema. Es necesario reconocer a todos los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas (Rudduck y

¹ A partir de ahora se usará el masculino como genérico.

² PROA: plan de refuerzo, orientación y apoyo

³ "La escuela inclusiva pretende que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad." (UNESCO, 1994).



Flutter, 2007) y evitar que determinados colectivos permanezcan silenciados, negándoseles el reconocimiento y la participación que merecen.

El marco teórico que ha servido para conocer el estado actual, se desarrolla a través de un análisis sobre las políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo (políticas de educación compensatoria) llevadas a cabo, tanto a nivel internacional como a nivel estatal y autonómico; Leyes Orgánicas, Órdenes, Informes, Reales Decretos... que, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y desde el gobierno autonómico de Cantabria, en particular, se han ido publicando a lo largo de estos años desde el comienzo de la democracia hasta la actualidad.

Por otra parte se pretende conocer en profundidad la visión del PROA a través de la palabra de los estudiantes, de su propia experiencia. Para ello se han realizado un total de 18 entrevistas, además de 2 observaciones en el aula y un registro de la reunión de evaluación final del PROA en el CEIP "José Arce Bodega". Dando voz y escuchando a los auténticos protagonistas de estas historias se pone en evidencia que "necesitamos aprender a escuchar y a poner en valor las ideas de los demás para encontrarles sentido y para conectarlas entre sí. Es importante promover la expresión de las propias ideas, aunque no siempre sean claras, ni sean definitivas y además estén mezcladas de confusión" (Susinos, 2009, pp.130-131).

Marco teórico y objeto de estudio

El marco teórico de la investigación que aquí se presenta gira en torno a la búsqueda de políticas y programas de apoyo desarrollados, tanto a nivel nacional como internacional, desde el pasado siglo y que podemos considerar como antecedentes del programa que nos ocupa, el PROA, así como también a la búsqueda de investigaciones en las que se haya dado la voz a todo un grupo de alumnos inmersos en algún programa de apoyo.

En esta búsqueda se han encontrado numerosos trabajos de autores en los que se habla de la importancia de dar la voz al alumnado, sobre todo al perteneciente a los sectores más desfavorecidos: Fielding (2011), Susinos (2009), Calvo y Susinos (2006), Ceballos y Susinos, (2012), Rudduck y Flutter (2007), Haya (2001), ... pero no se ha encontrado nada parecido a este trabajo en el que se da voz a un colectivo completo de alumnos inmersos en un programa de refuerzo. También hallamos amplia literatura sobre inclusión y escuelas inclusivas: Ainscow (2001, 2003), Parrilla (2002), Casassus (2003), Susinos (2009), Rodríguez, Ríos y Racionero (2012)... Así convergen estos dos movimientos de gran actualidad y necesaria presencia en este trabajo. Voz del alumnado (VA) e Inclusión Educativa como elementos fundamentales para sentar las bases de un escuela inclusiva.

Además de este marco legal, se han buscado trabajos e investigaciones que, a nivel nacional, hayan tenido como eje principal, el análisis de políticas educativas compensatorias. Entre ellas destacan: J.M. Escudero y B. Martínez (2012), que analizan las políticas de lucha contra el fracaso y abogan por cambios profundos en el sistema.



O. Rodríguez Ríos y S. Racionero (2012), que hacen un estudio sobre la educación compensatoria en base a las evidencias científicas y las posibles actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados.

Manzanares Moya y S. Ulla, (2007, 2011, 2012) y V. Rivière, (2008), hacen un análisis sobre los resultados del plan PROA a nivel estatal.

González, Méndez y Rodríguez (2009), estudian los programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración.

Del Pino, Olmeda y Hombrados (2007), argumentan que ha sido el aumento de la población extranjera, el detonante de que el Ministerio de Educación se plantease el asunto seriamente

El Programa de apoyo y refuerzo educativo PROA se basa en los principios de calidad (obtención de los mejores resultados) y equidad (compensar las desigualdades) y se dirige a alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos, minorías étnicas, inmigrantes, etc. Esta ayuda debe permitir romper con una situación tan grave como las bajas expectativas educativas de dichos alumnos y de toda la comunidad escolar hacia ellos.

El PROA surge en el marco de la cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas en el último trimestre del curso 2004-2005, cofinanciado al 50% entre ambos y al amparo del desarrollo del artículo 6 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)⁴, con el fin de promover programas de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de interés general, así como a contribuir a la solidaridad interterritorial, dentro de un espíritu de equidad de género, de equidad étnica y de igualdad de oportunidades, y la búsqueda de soluciones, para conseguir la integración social de los jóvenes excluidos del sistema escolar y en gran vulnerabilidad personal, social y profesional (Manzanares, 2007).

En este centro, objeto de estudio, prevalece el deseo de escuchar al grupo de alumnos del colegio público de infantil y primaria ubicado en el barrio pesquero de Santander, CEIP "José Arce Bodega", alumnos y alumnas que asiste al programa de refuerzo PROA, alumnos con dificultades de aprendizaje unidas a un entorno social, cultural y económico desfavorecido y al que, en este colegio en concreto, se le añade la condición de ser inmigrantes.

Metodología

Esta investigación quiere escrutar las vivencias y experiencias que tienen los alumnos del CEIP "José Arce Bodega" acerca del programa de refuerzo educativo PROA. El diseño, siguiendo una

⁴ LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Aunque se desarrolló y entró en vigor en 2003, su calendario de aplicación quedó paralizado por un Real Decreto, tras el cambio de gobierno resultante de las elecciones de 2004.



metodología cualitativa, nos permite principalmente conocer las interpretaciones que el alumnado hace sobre el PROA. Las entrevistas y las observaciones llevadas a cabo nos dejan escuchar y observar lo que está ocurriendo con este programa en un determinado contexto. A partir de aquí se trata de hacer un análisis cualitativo de toda la información recopilada a través de las entrevistas llevadas a cabo y de las observaciones realizadas en el aula.

La población de este trabajo está constituida por todos los alumnos que asisten a dicho programa (PROA) y que son un total de 18. De ellos hay 9 chicos y 9 chicas, de entre 10 y 13 años. Tres alumnos tienen 10 años, doce tienen 11, uno tiene doce y dos tienen trece años. Doce alumnos son de 5º curso y seis de 6º curso de primaria.

Los alumnos están organizados en dos grupos. Uno de los grupos acude los lunes y miércoles, de 16 a 18h de la tarde y el otro los martes y jueves a la misma hora. Es un reparto flexible ya que se pueden cambiar de grupo en el caso de que las actividades extras de los talleres de por la tarde y a las que muchos de estos alumnos se apuntan a lo largo del curso, o alguna otra circunstancia personal, les coincida con el PROA, siempre y cuando el monitor acompañante del programa y sus tutoras lo estimen oportuno.

Tabla 1. Muestra de la investigación

CENTRO	ETAPA/NIVEL	PARTICIPANTES	DURACIÓN
CEIP "José Arce Bodega".	E. Primaria. Tercer ciclo (5º y 6º).	Los 18 alumnos del PROA.	Mes de marzo del curso escolar 2012-2013.

Los instrumentos de recogida de información que se han empleado incluyeron:

Dieciocho entrevistas en profundidad y semiestructuradas a los 18 alumnos del PROA. Estas entrevistas fueron transcritas para su análisis posterior.

Dos observaciones realizadas en el aula donde se imparte las clases del PROA. A través de ellas vamos a tratar de ver cómo se desenvuelven los alumnos mientras asisten al programa de refuerzo en su escenario natural.

Registro de la reunión de evaluación final del Plan PROA con la asistencia de las cuatro tutoras del tercer ciclo, el coordinador del programa (jefe de estudios) y el acompañante del PROA. Dicha reunión fue grabada con el consentimiento del jefe de estudios y el conocimiento de todos los asistentes a la misma.

Se analizan a su vez los documentos oficiales del CEIP "José Arce Bodega": El Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que, con la colaboración de la orientadora del centro, se han podido contextualizar en el presente trabajo y que ofrecen una visión amplia del marco en el que está inserto el programa PROA.



Resultados.

A continuación se presentan los resultados del análisis de lo más destacado que proviene de las entrevistas, observaciones y otros instrumentos de recogida de información usados en esta investigación. Entrevistas, observaciones de aula y registro de la evaluación final del PROA que nos conducen, a través principalmente de la voz del alumnado, a un conocimiento más amplio del programa de apoyo y refuerzo educativo para Primaria en el CEIP "José Arce Bodega".

1. Historias Personales

Todas las entrevistas comenzaban con una introducción personal aportando los datos que cada uno considerase oportuno: la edad, el curso, etc.... Todos presentaron a su núcleo familiar (padres y hermanos principalmente) en el que dijeron encontrarse a gusto. Prácticamente todos los alumnos son extranjeros (16 de los 18 entrevistados) y muchos han dejado a parte de su familia en sus países de origen. Como dice Fernández Enguita (2001):

"La rápida sucesión de las reformas, las incertidumbres respecto del cometido profesional y la multiculturalidad sobrevenida y creciente, hacen que el público de la escuela sea más diverso porque la sociedad es más diversa, porque colectivos distintos nacen en medios y condiciones diferentes" (Fernández Enguita, 2001, p.24).

El 90% de los alumnos del PROA del CEIP "José Arce Bodega" son inmigrantes y las respuestas en las que recuerdan haber dejado a familiares en su país son muy frecuentes. Las relaciones que mantienen en sus casas parecen buenas, aunque se aprecia el desarraigo familiar producido por el abandono de su país de origen.

2. Historias Escolares de los alumnos y alumnas que asisten al PROA

Se hace un recorrido por la vida escolar de los alumnos; si ha estado en otros colegios, el motivo por el que ha cambiado, qué recuerdos tiene, cómo se ha sentido, etc. Prácticamente todos ellos han cambiado de colegio alguna vez y se han visto obligados a hacerlo para acompañar a sus padres.

Dicen que se encuentran contentos aquí pero en cuanto se profundiza un poco aparece el lado más amargo de sus vidas: el desarraigo, la distancia y la tristeza están presentes en sus relatos.

3. Percepción y visión del PROA por parte de los protagonistas

Los alumnos responden a preguntas relativas al programa PROA, si les gusta y por qué, quién ha tomado la decisión de que vengan a estas clases de refuerzo, si ellos lo han decidido también, para qué creen que sirven estas clases, etc.

Todos llevan en el PROA desde el comienzo de 5º curso. Asisten con mucho agrado a estas clases. Nos dicen que en el programa reciben atención individualizada y que el profesor les ayuda en todo



y también que les explica lo que no comprenden de una manera en la que ellos pueden entenderlo. Es importante destacar que la palabra “ayuda” es la que más veces se repite en las entrevistas. En este sentido, Calvo y Susinos (2006), nos hablan, en su artículo, acerca de la naturalización de las barreras sociales en los discursos de los protagonistas⁵

4. Vidas Fuera del Colegio

Los alumnos relatan lo que hacen al salir del PROA, si asisten a otras clases o actividades y si reciben algún tipo de ayuda para hacer los deberes. En lo que respecta a la pregunta ¿qué haces al salir del colegio? las respuestas giran en torno a ir a casa, merendar y terminar de hacer los deberes, alternar los deberes con un rato de ocio en el parque, o ver la televisión.

En todo caso, se ve claramente que estos alumnos tienen un radio de acción extraescolar muy reducido; no van a clases de idiomas, no van a la piscina, ni dan clases de baile, ni aprenden música en el conservatorio.... actividades todas ellas que, en la actualidad, suelen formar parte de la rutina casi diaria de muchos chicos y chicas de su edad. Esto podría considerarse una barrera social que los limita y genera desigualdad con respecto a los que sí pueden realizarlas y crea indudablemente un desequilibrio entre ambos grupos: los que pueden y los que no pueden enriquecerse con otras actividades...

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes que se desprenden de esta investigación. El Colegio “José Arce Bodega” cuenta con una población inmigrante muy elevada, llegando incluso en algunas clases al 70% de su alumnado, por tanto, las medidas que se tomen han de tener en cuenta esta circunstancia. Tal y como se ha expuesto, todos los alumnos que cursan el PROA, menos dos, son población inmigrante. La casuística familiar, la trayectoria biográfica de estos alumnos, así como las expectativas y benevolencias que tanto ellos como sus familias perciben en el PROA son un reclamo. Así, las medidas y los cambios profundos, estructurales y organizativos que un PROA pudiera generar en un centro, sucumben ante la oferta que perciben las familias de que sus hijos sean atendidos.

Tanto unos agentes educativos como otros se “escudan” ante dicha oferta, y no se cuestiona ni modifican las prácticas necesarias, primero porque no hay urgencia o llamada crítica de una población con bajas expectativas y capacidad de cambios, y segundo, porque de hacerlo sería toda

⁵Proceso de naturalización: procedimiento mental por el cual las barreras que impone la sociedad a algunos individuos (por ejemplo una institución social como es la escuela) son sustituidas en la argumentación de estas mismas personas por las barreras personales (por explicaciones basadas en los propios déficits o carencias) (Calvo, A. y Susinos, T., 2006).



la comunidad escolar, seríamos todos, los que tendríamos que hacer el esfuerzo de dar la Voz al Alumnado excluido, asegurarnos su integración real y promover prácticas inclusivas que cuando menos, cuestionarían nuestra práctica diaria. Siempre es más fácil creer que la responsabilidad, la capacidad del cambio y el poder, está en “el otro”. Así, somos nosotros, agentes educativos en primera persona, los que de alguna manera vivimos en nuestra práctica diaria la falta de empoderamiento y de creencia en nuestra capacidad como agentes de cambio educativo.

El PROA en el CEIP “José Arce Bodega”, sería un ejemplo de lo que Castel (2004) llama políticas “focalizadas” de atención a un grupo o población diana en riesgo, en relación a los que se consideran “normales”, que está repercutiendo escasamente en el resto del centro escolar; es un programa que en los documentos del colegio, no tiene casi presencia.

Esta investigación, a través de la voz de los alumnos y alumnas del CEIP “José Arce Bodega” que asisten al PROA, saca a la luz desigualdades, prejuicios e ideologías que no atribuyen a todos las mismas capacidades, en especial en relación con los alumnos de origen extranjero y que conducen a una falta de valoración del alumnado y a la segregación (Martín, 2003).

En definitiva, los alumnos expresan las “bondades” del PROA pero dejan entrever rasgos de exclusión que ellos mismos normalizan al interiorizar que si esta medida existe es porque ellos no pueden ser ayudados de otra manera. Vemos así, como una práctica de éxito educativo, con potencial y expectativas de compensar las desigualdades, no sólo genera exclusión sino que la normaliza.

Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003: 1-17. Recuperado de http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf (10 de octubre de 2013).
- CALVO, A., SUSINOS, T. (2006): “Yo no valgo para estudiar...”: Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social” en Contextos Educativos, nº 8-9, pp.85-104.
- CASASSUS, J. (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago: Lom.
- CASTEL, R. (2004). Encuadre de la exclusión (I. Agoff, Trad.). En S. Karsz (Comp.), La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices, (55-86). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 2000).
- DEL PINO, E., OLMEDA, J.A. y HOMBRADOS, A. (2007). Evaluación de iniciativas europeas de cohesión social para los estudiantes en las Comunidades Autónomas españolas. Recuperado de: <http://epic.programaeurosocial.eu/files/9-ficha-completa.pdf>. (Consultado por última vez el 19 de octubre de 2013).
- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M.T. y MARTÍNEZ B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. En Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.



- ESCUADERO, J.M. y MARTÍNEZ, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 174-193.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FIELDING, M. (2001). Beyond the Rhetoric of Student Voice; new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum*, Vol.43, nº 2, 100-110.
- FIELDING, M. (2004). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London review of education*, vol.2, no 3. pp. 197-217.
- GONZÁLEZ, M^a T, MÉNDEZ, R y RODRÍGUEZ, M^a J (2009). *Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración*. Profesorado.
- HAYA SALMÓN, I. (2011). "Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora". Departamento de Educación. Universidad de Cantabria.
- MANZANARES MOYA, A. (2007). "Evaluación del Plan PROA". *Cuadernos de pedagogía*, (Especial coordinado por V. Rivière, V. y P. Llaquet), 369, 77 y ss.
- MANZANARES MOYA, A. (2007). *Informe de Evaluación del Plan PROA. Curso 2005-2006*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MANZANARES, M. A. y ULLA, S. (2011). *Evaluación del plan de refuerzo, orientación y apoyo. Curso 2009-10. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- MANZANARES, M. A. y ULLA, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA): Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de educación*, 1, 89-116.
- MARTÍN ROJO, L. (2003). Escuela y diversidad lingüística. En: L. Martín (ed.) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Pp. 19-68. CIDE. Madrid.
- MARTÍN ROJO, L. (2008). Déficit: Concepto y Teoría. *Glosario Educación Intercultural*. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/08.Deficit_teoría_del_.pdf (24 de Octubre de 2013).
- MEC (2004). *Acompañamiento escolar en educación primaria*. Recuperado de (<http://www.mecd.gob.es/dms-static/55bb24c0-981e-4a7c-b159-f9b384863495/cca-2-2-1programa-de-acompanamiento-escolar-en-centros-de-educacion-primaria-pdf.pdf>) (23 de Octubre de 2013).
- PARRILLA, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*.
- RIVIÈRE, V. (2008). *Plan PROA: Balance de tres cursos*. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, Septiembre.
- RODRÍGUEZ, H., RÍOS, O. y RACIONERO, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. *Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados*. *Revista de Educación*, 1, 67-88.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al*
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 119-136.



- SUSINOS, T.; CEBALLOS, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, pp. 24-44.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de WWW.unesco/education (27 de Agosto de 2013).



Proceso de elaboración de una Guía de Recursos para escuelas inclusivas a partir de la colaboración entre alumnos y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Development process of a Resource Guide for inclusive schools build up from the collaboration between teachers and students of the Faculty of Education at the University of Cantabria.

Oniboni, Andrea*; Villahoz, Rubén; Fernández, Ángela; Quintanal, Carla; del Castillo, Fernando
Estudiantes Grado Educación Primaria. Universidad de Cantabria

* Datos de contacto: +34 637 251 147 | aoniboni@gmail.com

Resumen

En esta comunicación queremos compartir el proceso seguido para la elaboración de una Guía de Recursos que permite celebrar la diversidad en los centros y aulas de educación primaria trabajando aspectos fundamentales para toda escuela inclusiva: el respeto a las diferencias, el sentido de pertenencia y la colaboración.

Dicha guía parte de un trabajo práctico que invita a los alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria de la UC, específicamente de las asignaturas “Escuelas Inclusivas” (mención de Atención a la Diversidad) y “Escuelas y Aulas Inclusivas” (mención de Audición y Lenguaje), a experimentar lo que significa participar y colaborar en su propio proceso de aprendizaje. De este modo, y organizados en pequeños grupos, se inicia el desarrollo de un material que pone de manifiesto la riqueza de la diversidad en tanto que cada grupo actúa como célula de un mismo organismo aportando sus ideas para la construcción de un recurso vivo que favorece la puesta en común y desvela la importancia de la interdependencia.

Por otro lado, resulta interesante resaltar que este proyecto no se limita a las horas destinadas a una asignatura, sino que intenta ir más allá poniendo sobre la mesa el valor de la colaboración entre docentes y estudiantes. Así pues, se reconoce y potencia la implicación y el compromiso de estos últimos en el diseño de una herramienta que no solo sirva de base para que futuros alumnos continúen reflexionando y ampliando sus conocimientos, sino que conecta con la práctica escolar, ofreciendo un apoyo directo a docentes en activo y estableciendo puentes que vinculen la actividad académica con las necesidades reales de los centros educativos.

Palabras clave: *Guía de Recursos, escuelas inclusivas, diversidad, colaboración, continuidad.*



Abstract

In this paper we would like to share the development process of a Resource Guide allowing for the celebration of diversity in primary schools and classrooms, working on three fundamental issues for all inclusive schools: respect for differences, a sense of belonging, and collaboration.

The Resource Guide was initially based on practical exercises of two different assignments given to students from the Elementary School Teacher Degree at the University of Cantabria - "Inclusive Schools" (Focus on Diversity) and "Inclusive Schools and Classrooms" (Hearing and Language). The exercise focused on understanding the implications of participating and collaborating in one's own learning process. Working in small groups, the students developed material highlighting the richness of diversity. Each group acted as a single cell within the same organism, bringing their ideas to the table in the construction of a living resource promoting teamwork and revealing the importance of interdependence.

On the other hand, it is interesting to note that this project is not limited to a practical exercise for an assignment. It is an attempt to go beyond initial deliverables and draw attention to the value of collaboration between teachers and students. The involvement and commitment of the latter is recognized and highlighted in the design of a new tool that serves not only as a basis for future students to continue to reflect and expand their knowledge, but to connect with the work at school, providing direct support to active teachers and building bridges that link academic activity with real school needs.

Keywords: *Resource Guide, inclusive schools, diversity, collaboration, continuity.*

*Nos quieren convertir en conocimiento experto.
Su idea es que la universidad debe producir expertos,
pero lo siento, eso no es pensar. Pensar no es solucionar problemas,
pensar es reformular los problemas, es pensar: ¿es esto de verdad un problema?
(Slavoj Žižek, 2013)*

El inicio del camino

Todo empieza con "Lo bello de la diferencia", un corto de animación de Bruno Bozzetto que pone de manifiesto el valor de la diversidad frente a una tendencia claramente homogeneizante. Con este inicio, los autores de esta comunicación, estudiantes de la Universidad de Cantabria, nos embarcamos en la asignatura Escuelas Inclusivas de la mención de Atención a la Diversidad dentro del marco de formación del Grado de Maestro en Educación Primaria. A partir de ahí, un *power point* en construcción, la voz del alumnado y... preguntas, muchas preguntas.

El lienzo en blanco, el espacio abierto a nuestra participación y el diálogo (que interrogaba y cuestionaba el propio pensamiento), ese modo de hacer y estar en clase que a veces costaba más y otras menos, nos permitió ir entendiendo que aquello de la educación inclusiva no se alcanzaba con



recetarios ni apuntes establecidos, sino, sobre todo, con una manera específica de entender y pensar la educación, de ser y pensar el mundo, las relaciones con los demás (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Durán y Giné, 2011). La educación inclusiva (esa a la que nos invitó a acercarnos nuestra profesora, Susana) es un proceso, un camino que vamos dibujando en una dirección y la dirección es ese marco ideológico de escuela para todos, en la que buscamos que todos los alumnos participen y aprendan, más allá de culturas, lenguas, etnias, géneros y cuerpos diferentes (Booth y Ainscow, 2002).

Para andar por ese camino, es necesario ir suprimiendo todas las barreras que pueda haber al acceso, al aprendizaje y a la participación. Evitando cualquier forma de discriminación, evitando la exclusión. Asegurando todos los apoyos que permitan que todos estén en la escuela ordinaria, que todos aprendan, que todos participen (Booth et al., 2000; Echeita y Ainscow, 2011; Parrilla, 2002). Y en ese camino era necesaria la participación de otros miembros de la comunidad. Es aquí donde aparece la propuesta de trabajo de **creación de una Guía de Recursos para Escuelas Inclusivas**. Pero, ¿qué tenía este proyecto que llamó especialmente nuestra atención? ¿Por qué no era otro trabajo más de los tantos que hemos realizado en estos cuatro años de carrera que parecen simplemente *ser* y *estar* en tanto que justifican eso de la evaluación continua? Básicamente porque nos ofrecía dos cuestiones claras:

1. Un **sentido práctico** en cuanto a la posibilidad de crear material susceptible de aplicarse en un contexto escolar real, que invitara a la reflexión profunda y a repensar las dinámicas en el aula, siendo de gran utilidad para nuestra formación y el de las siguientes promociones que seguirían trabajando sobre el mismo.
2. Una oportunidad para **aprender sobre colaboración colaborando**, en la cual el proceso (y no solo la meta) adquiriría relevancia e importancia. Por primera vez se nos habla de un trabajo en el que dependemos de todos, en el que no solo importa lo que mi grupo hace, sino en el que se valora el esfuerzo y la voz de todos.

El Otro como apoyo

Poner en marcha la elaboración de esta Guía de Recursos bajo un marco de trabajo colaborativo supuso para los estudiantes, en primer lugar, la oportunidad de participar en un proyecto cuyas pretensiones apuntaban hacia un objetivo que no se limitaba a ofrecer un aprendizaje teórico y, en cierto modo, lejano acerca de lo que significan las palabras 'colaboración' y 'participación', sino que nos conducía a experimentar el valor de una educación inclusiva a medida que se desarrollaba el proyecto.

Ante una propuesta de estas características, que promueve la formación de pequeños grupos de trabajo con compañeros que no integran tu círculo habitual de amistades, surgen las primeras reticencias y



miedos, obteniéndose grupos de trabajo poco “mezclados”, evidencia esta de que es necesario reajustar aún más la concepción de diversidad como fuente de riqueza.

Lógicamente, el hecho de que para algunos grupos el proceso de aprendizaje dentro del aula se encuentra limitado a una cuestión individual, exigió, por parte de los estudiantes embarcados en este proyecto, un esfuerzo de asimilación de un nuevo paradigma de aprendizaje, según el cual el objetivo común priorizaba sobre las individualidades aisladas (Parrilla, 2003). No obstante, la naturaleza colaborativa del proyecto fue creando, progresivamente, cierta interdependencia entre los diferentes grupos participantes, de modo que, a través del diálogo y la puesta en común de los problemas que surgían en el camino, se fueron estableciendo vínculos que los llevaba a funcionar como células de un mismo organismo, trabajando por un objetivo compartido.

En definitiva, con esta experiencia nos hemos acercado al concepto de crear comunidades inclusivas, la cual conlleva generar vínculos colaborativos que permitan ver al otro como un apoyo, reconociendo su valor y entendiendo que la diversidad y la colaboración, utilizadas como herramientas de aprendizaje, lo enriquecen y hacen más estimulante (Parrilla, 2003). Pero la inclusión no se queda solo en lo metodológico y, así, tampoco nuestra Guía.

El significado está en el contenido

Solemos centrarnos en el cómo se hace, cuando la clave está también en los contenidos que se trabajan ¿De qué sirve utilizar el aprendizaje cooperativo si los contenidos que trabajamos son excluyentes? Es verdad que existen estrategias metodológicas que favorecen más el desarrollo de prácticas inclusivas, pero la clave no solo está en la estrategia, sino en lo que trabajamos con esa estrategia y en cómo organizamos esas estrategias.

¿Para qué vamos a la escuela? ¿Solo para aprender a leer, a escribir, a sumar y restar? Si en la escuela solo se aprende eso, entonces no es buen sitio para nadie. Si tenemos una visión amplia de escuela, nos ubicamos en un lugar perfecto para enseñar muchas cosas, como puede ser: **respetar las diferencias, colaborar** y potenciar un **sentido de pertenencia** a la comunidad. Estos son precisamente los tres contenidos-fuerza en los que se basaban los recursos que nos proponíamos crear, recopilar o adaptar.

Parece obvio a estas alturas afirmar que todos somos diferentes, pero el hecho de constatar que formamos una fuente de diversidad, nos permitió crear contextos mucho más enriquecedores, de intercambio. Y a medida que cada pequeño grupo iba buscando los recursos para cada tema, sin darnos cuenta, los poníamos en práctica. Porque para trabajar con otros, para estar en relación con los otros, primero debíamos aprender a respetar las diferencias. Asimismo, nuestra manera de relacionarnos y de actuar con los otros influía directamente en la Guía que estábamos construyendo. De ahí pudimos sonsacar que trabajar en colaboración, propiciando actitudes de participación, diálogo y compromiso, nos permitía algo mayor: fortalecer el vínculo entre las elecciones



individuales y las acciones colectivas, ese que el creciente individualismo pretende romper. Finalmente, nos dimos cuenta que sentirnos acogidos y reconocidos dentro de cada grupo favorecía el desarrollo de un sentido de pertenencia que facilitaba la toma de conciencia de algo mayor: la comunidad.

Así pues, los propios contenidos seleccionados para trabajar nos hacían trabajar de determinada manera, en coherencia con ellos. Y esto nos llevó a nuevas cuestiones... ¿Cómo plantear los contenidos de modo que no se conviertan en un recetario? Si como venimos diciendo, ningún grupo es igual a otro ni presenta las mismas necesidades, la manera de presentar los contenidos solo podía hacerse a través de unos **recursos asumidos como posibilidades abiertas y flexibles**, de manera que no limitaran la autonomía del docente y dejando que sea éste quien ajuste los mismos a las necesidades e intereses de su grupo-clase.

La experiencia no acaba en la última clase

El tiempo que uno necesita para aprender y hacer no se corresponde con el que establece la universidad, eso está claro. Y está claro también, desde nuestro punto de vista, que las experiencias que nos proponen en las aulas universitarias no deben aplastarse para encajar en esos tiempos preestablecidos. Así pues, en esta aventura hacia las Escuelas Inclusivas, descubrimos que lo relevante no era el producto que queríamos elaborar, la Guía, sino el proceso en el que nos movíamos para llegar a ella. Porque en ese proceso no sólo cuestionamos la educación y cómo la hacemos, sino a nosotros mismos, nuestra mirada.

Permitirnos terminar la asignatura sin acabar la propuesta, es decir, sin poder poner en común lo que cada pequeña célula (grupo de trabajo) había creado para encajar las patas del organismo (la Guía), posibilitó nuevas formas de colaboración y que el hilo que tejía esta experiencia fuera ampliándose. Así pues, finalizada la asignatura fuimos convocados a colaborar (los que estuviéramos interesados) en un proyecto de innovación que involucraba tanto a alumnos como a profesores de la propia universidad (Susana, Lourdes, Ángela y Nacho) para seguir dando forma a nuestra Guía.

Y aquí tenemos otro aspecto esencial de esta experiencia: el **encuentro horizontal entre alumnos y docentes**. Ese que permite que los alumnos no sean concebidos como vasijas para llenar, que elimina las jerarquías que ponen trabas a la participación y que es capaz de transmitir claramente que los estudiantes también tenemos conocimiento que ofrecer. Volviéndose, además, una oportunidad para que aquellos que investigan desde la universidad establezcan vínculos con quienes pretenden investigar desde la escuela o en otros ámbitos. Suponiendo esta experiencia un puente para ir más allá de la división entre investigación del profesor y la investigación académica o lo que Zeichner (2010) llama investigación-acción participativa, mediante la cual podremos hacer frente a los peligros que las ideas capitalistas *neoon* suponen para la escuela pública y sumarnos a la revolución



democrática que está viviendo nuestro país (España) desde el 15-M con movimientos ciudadanos recién nacidos como Podemos o Ganemos.

Lo que hace algo como esta experiencia es **generar cambios en la comunidad universitaria**. Nos permite vivir la de educación inclusiva, y esta no tiene por qué relacionarse únicamente con lo que se hace en las escuelas, sino que empieza aquí, en la universidad y tiene que ver con una sociedad más inclusiva, más justa.

Impresiones de un proceso que sigue andando

Nuestra Guía de Recursos, la de todos, no pretende ser un recetario, sino un apoyo. Una herramienta que invite a maestros y a futuros maestros a pensar en alternativas, a **reconocer que la normalidad es la diversidad** y que debemos abordarla en nuestras aulas aceptando, valorando y celebrando las diferencias. Celebramos el ser distintos para poder crecer como comunidad, como sociedad, como colectivo y como personas (Sapon-Shevin, 2001; Susinos, 2005).

Pese a la cultura en la que nos hemos socializado, en la que no se respetan algunas diferencias, creemos que es posible hacer las cosas de otra manera. Creemos en la posibilidad de que cada uno siga su proceso. Creemos que, independientemente de cuáles sean las diferencias que parecen construir la identidad de una persona, seríamos capaces de acercarnos y trabajar con ella respetándola en su individualidad, en quién y cómo es. Por ello, consideramos que la Guía de Recursos que estamos elaborando puede ser de gran utilidad, pues toma como punto de partida el respeto por el otro.

Si sabemos que no hay dos personas iguales y, por tanto, no podemos trabajar si no es desde la diferencia, lo que debemos hacer es empezar por respetar esa diferencia y aceptar que sabemos muy poco de la otra persona. En este sentido, la Guía nos ofrece distintos medios, canales mediante los cuales podamos acercarnos más a nuestros estudiantes, conocerlos más a medida que ellos también se conocen más.

Solo podemos plantearnos una escuela inclusiva educando desde el respeto y afinando bien los sentidos para descubrir a la persona que tenemos delante, si somos capaces de dejarnos tocar. Si somos capaces de mirar ecológicamente y no solo al sujeto, tendremos la capacidad de conocer a la otra persona, con multiplicidad de aspectos por descubrir y potenciar. En vez de convertir en problemas a las personas, problematicemos las situaciones, las instituciones (Bronfenbrenner, 1987; Pérez de Lara, 2008; 2009).

Nuestro reto es descubrir, percibir posibilidades.

Esta experiencia que aún vivimos, nos anima a no dejar de soñar. A no dejar de imaginar un futuro de posibilidad y a no dejar de ver al alumnado como personas cuyos sueños hay que respetar, porque sus realidades son posibilidades. Hoy más que nunca tenemos que reivindicar nuestro compromiso con la esperanza, con la justicia social. Hoy, que el pragmatismo neoliberal intenta engullir todos los



discursos acorralándonos hacia la “neutralidad” (neutralidad aparente, sujeta a las expectativas del discurso hegemónico), debemos posicionarnos y luchar para que, entre otras cosas, el fomento del pensamiento crítico, creativo y emotivo no se convierta en mera técnica al servicio de la productividad. Resulta, pues, necesario reconciliar la finalidad docente con el reconocimiento del Otro, el de nuestros alumnos como sujetos capaces de escribir lo no escrito, capaces de cambiar el mundo. Y, para ello, es imprescindible **reformular nuestra propia capacidad de soñar** (Echeita, 2011).

La realidad no es esta que vemos de modo inexorable, sino que está siendo esta como podría ser otra. El caso es que la realidad se hace y se está haciendo de manera injusta para muchos a los que se les obliga a adaptarse a su propia condición, como si esta fuera inamovible. Resignarse al discurso cínico que habla de la imposibilidad de cambiar implica desligarnos de responsabilidades y aceptar la negación de la humanización (Freire, 2006). Por el contrario, debemos afirmarnos en la rebeldía ante las injusticias teniendo la convicción de que el cambio es posible y, sobre todo, necesario, porque el futuro no está determinado, sino que se presenta como una posibilidad.

Entender la posibilidad como herramienta pedagógica plantea un matiz en la concepción del hecho educativo en sí mismo porque permite constatar la existencia de distintas maneras de hacer y de ser. No podemos, por tanto, suplantar la expresión de los estudiantes sobre la comprensión de su presencia en el mundo, es decir, “su saber de experiencia”, por la nuestra. Sobre esto, la metáfora de la alfabetización es clara. Debemos partir de la lectura, del entendimiento de las palabras de nuestros alumnos para, a partir de ellas, hacer una lectura del mundo, del contexto, que no es una, sino varias. Mediante la reflexión de estas últimas, se facilitan mecanismos que posibilitan nuevas formas de comprensión del contexto que desafían al alumno a “construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo” (Freire, 2005).

Asimismo, la metáfora de la alfabetización sirve también para reflexionar sobre métodos tecnicistas. Si la manera que tenemos, por ejemplo, de fomentar el pensamiento crítico son puras técnicas, lo que hacemos es enseñar a nuestros alumnos a que piense críticamente como uno quiere que piense críticamente. Sin embargo, lo que buscamos es que aprenda técnicas que les permitan desarrollar sus propias herramientas y para permitir eso, debemos ser permeables, tenemos que escuchar, dialogar, intercambiar, dejar atrás los recetarios... asumiendo que los alumnos no son contenedores sino más bien contenidos, significados en sí mismos. Salirse de la técnica implica tomar riesgos, equivocarnos... y eso es lo que hemos hecho en esta aventura, arriesgar lo imposible.

Al respetar la realidad y confiar en los sueños de los estudiantes, los docentes nos convertimos en facilitadores de posibilidad. Sólo así la educación puede traer esperanza y la esperanza puede convertirse en cambio, en revolución.

No hace mucho, el filósofo esloveno Slavoj Žižek, en un discurso durante una asamblea del movimiento *Occupy Wall Street*, dijo que nadie podía arrebatarnos la capacidad de *desear* –que, en este caso,



equivaldría al *soñar* de Freire. Desear o soñar que las cosas cambien es el primer paso del proceso para cambiarlas, pero no basta con desearlo. Debemos, sobre todo, perder el miedo a querer aquello que soñamos. La educación, pues, tiene que alimentar esas emociones: sueños, deseos, despertar la esperanza crítica, esa que no es espera sino más bien búsqueda de posibilidades. La educación tiene que dar las herramientas para que esas emociones puedan ser agentes de cambio efectivas, pero las herramientas no deben suplantar los propios recursos de los estudiantes, sino ampliar su propio bagaje, sus propias herramientas. Tener esperanza y sueños no significa ser iluso, significa constatar la realidad como lo que es: un problema que hay que resolver; y, precisamente, la esperanza está en que *podemos* resolverlo. Así, los docentes tenemos el deber de transmitir que la libertad y la utopía son posibles. Esa es, quizá, la tarea más difícil que tenemos. Difícil, sencillamente, porque muchos han dejado de creer que el cambio es posible. Porque muchos no quieren creer en lo bello de la diferencia.

Bibliografía

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOOTH, T. et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- ECHEITA, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. VII. Jornadas RIINEE.
- ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo*, 12, 26-46.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- PARRILLA, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*. 327, 11-32.



- PÉREZ DE LARA, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En Skliar, C.; Duschatzky, L. y Larrosa, J. (2009), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens, 45-79.
- (2008). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (89), 22-29.
- SAPON-SHEVIN, M. (2001). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback, W. et al. *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nercea.
- SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos escuela*, 13, 41-43.
- ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- ZIZEK, S. (2013). *Demanding the impossible*. Cambridge: Polity.



Vinculación de la investigación con la formación universitaria y su proyección profesional en los maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje

Relationship between research and university education and the professional repercusión therapeutic pedagogy and hearing and language teachers

Nuño Pérez, Javier*. *Universidad de Zaragoza*; Alves Vicente, Adoración. *Universidad de Zaragoza*

* Datos de contacto: +34 976761301 | jnuno@unizar.es

Resumen

Las propuestas formativas de los actuales planes de estudios que sostienen las titulaciones de Maestro de Infantil y Primaria deberían vincularse con una investigación comprometida con las instituciones educativas, la comunidad y las demandas sociales. Estas relaciones entre el campo de trabajo y la investigación habrían de fortalecerse desde una formación sólida y entroncada con el futuro desarrollo profesional. Sin embargo, consideramos que existen ciertas contradicciones, en particular, en la formación de los Maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, cuyo trabajo se dirige a colectivos que requieren una respuesta más especializada, poniendo el énfasis en los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula y extendiéndolo más allá de las fronteras del centro escolar. Se revisan las aportaciones que desde la investigación se están haciendo en los últimos años, sobre todo, aquellos trabajos que se enmarcan en prácticas más próximas a la realidad en la que los futuros titulados tendrán que desenvolverse. Así mismo, se analizan en profundidad las propuestas formativas de los títulos universitarios en dichas menciones, cuestionando las posibilidades de los futuros profesionales para poder participar en proyectos, estudios y experiencias de calidad.

Palabras clave: *investigación, formación docente, diversidad*

Resumen en inglés

The current proposals for academic training that composed the degrees of Teachers in Pre-school Education and Primary should be linked to a compromised research with educational institutions, the community and social demands. These relationships between field work and research should be strengthened from a solid academic training and the professional development in the future. However, we believe that there are certain contradictions, particularly in the academic training of teachers in Therapeutic Pedagogy and Hearing and Language, whose works addressed to groups that require a more specialized response, emphasizing in learning processes carried out in the classroom and extending it beyond the boundaries of the school. The contributions are revised that from research are being done in recent years, especially those works that are closest to reality



in which future graduates will have to cope with. Also, we analyze in depth the training proposals of university degrees, questioning the possibilities of future professionals to participate in projects, studies and quality experiences.

Palabras clave en inglés: *research, training teachers, diversity*

Introducción

El proceso de transformación experimentado por la sociedad actual se articula en una realidad compleja donde han de considerarse los cambios en la investigación, en el conocimiento, en la comunicación o en los colectivos sociales. Tales transformaciones han de tener lógicamente un reflejo en la educación en general y en la escuela en particular. En este sentido, se ha de resaltar que el trabajo en todos estos años desde la institución educativa ha avanzado, aunque no exento de contradicciones, hacia un modelo inclusivo. La educación inclusiva ha sido aceptada de un modo generalizado y todo el mundo admite sin cortapisas los términos de una educación para todos aunque hemos de destacar que se plantea de un modo confuso en los distintos ámbitos. En las disposiciones legislativas, la normativa aprobada en los últimos tiempos, incluso la más reciente, abunda en argumentaciones paradójicas, pasando fácilmente del discurso de la integración a la inclusión y viceversa. Del mismo modo podemos decir que las prácticas educativas desarrolladas a lo largo de estos años han estado cargadas de incertidumbres, contiendas y contrastes. Y una retrospectiva sobre la investigación realizada en los últimos años tampoco aclara mucho el panorama. García Pastor (2002) plantea que estamos ante una situación crítica donde se cuestionan los supuestos sobre los que ha estado trabajando y pone en duda las alternativas que se plantean.

La investigación comprometida con la formación

La formación universitaria de las titulaciones de Maestro de Infantil y Primaria debería vincularse con una investigación comprometida con las instituciones educativas, la comunidad y las demandas sociales, que derive en una capacitación idónea para el desempeño profesional que tendrán que desarrollar en el futuro. En particular, el ejercicio profesional de los Maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje exige una buena práctica dirigida a colectivos que requieren una respuesta especializada, poniendo el énfasis en los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula y extendiéndolo más allá de las fronteras del centro escolar. Sin duda, el tema es complejo. Las orientaciones que la investigación asume en este terreno recoge contribuciones de campos diversos: medicina, psicología, educación, sociología, derecho..., disciplinas con culturas investigativas distintas que se enmarcan en enfoques de investigación diversos y con objetivos distintos según el tipo de colectivo, "la investigación sobre cada tipo de discapacidad presenta distintas finalidades y diferentes metodologías" (Verdugo, 2001).



Durante muchos años la investigación ha estado centrada en el campo de la discapacidad aunque un progresivo avance colectivo desde diferentes disciplinas ha ido reafirmandonos en propuestas más integradoras. Las perspectivas de la investigación sobre la atención a la diversidad se han ampliado desde líneas de trabajo centradas en las características propias de los alumnos hacia propuestas que consideran la importancia de participar en experiencias adecuadas de aprendizaje. Se ha pasado de una concepción médico rehabilitadora centrada en el individuo como objeto pasivo de intervención al convencimiento de que el objeto de estudio no debe dirigirse exclusivamente a los problemas que presentan determinados alumnos.

Frente a la concepción médica rehabilitadora de la discapacidad que se centra en el individuo, se ha desarrollado el modelo social que defiende que la concepción de la discapacidad es una construcción social ofreciendo un medio para poder explicar y entender la cuestión de la discapacidad en los términos de condiciones y relaciones socioeconómicas más amplias, defendiendo el derecho a hablar por ellos mismos y un mayor control sobre sus opciones y oportunidades vitales (Oliver, 1998; Barton, 2009, 2011). La aportación de este modelo se ha destacado desde diferentes ámbitos, estimulando la participación de las personas con discapacidad en la vida académica e investigadora. Pero desde otros sectores se señala que se podría estar generando un reduccionismo perjudicial. Algunos de los problemas que se destacan es que podría ser interpretado de manera que privilegie unas identidades sobre otras, considerando que el modelo social es todavía una propuesta en desarrollo que deberá completarse con argumentos más racionales (Verdugo, 2003).

Por lo tanto, encontramos que los avances en la investigación siguen líneas divergentes que, necesariamente, se enredan en la medida que es preciso una comprensión cada vez más completa y una mejor práctica. Susinos y Parrilla (2013) apuntan que ambas perspectivas se necesitan y deben reconocerse mutuamente. Seguramente algunas de las cuestiones a plantearse es si sólo aquellas investigaciones proyectadas desde el modelo social están esencialmente comprometidas con la inclusión educativa. Entendemos que las aportaciones que se están haciendo en los últimos años desde diferentes perspectivas, se enmarcan en prácticas muy próximas a la realidad y cercanas a las demandas de las familias y los colectivos sociales implicados, en la que los futuros titulados tendrán que desenvolverse. Y sin duda, podemos encontrar argumentos científicos sólidos en trabajos elaborados con rigor cuyo objetivo sea, por ejemplo, el desarrollo de habilidades comunicativa en alumno con Trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos (Aguado, 1999; Acosta et al., 2010), encontrar evidencias para la intervención en niños con Trastorno de espectro autista (Fuentes et al., 2006; Martos y Llorente, 2013), relacionar la utilización ampliamente extendida de los Sistemas de Comunicación Aumentativa con la mejora de las funciones comunicativas o del comportamiento en el caso de niños con Parálisis Cerebral, niños con discapacidad intelectual o niños con Trastorno de Espectro Autista (ARASAAC, 2014).



Propuestas formativas para los maestros de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica

En los últimos años se reclama una revisión del papel de dichos profesionales pidiéndoles que sean capaces de incorporar las aportaciones que desde la investigación se están haciendo en los últimos años, desde distintos modelos, más allá del alumno, atendiendo a los contextos escolares, familiares y comunitarios. Entendemos que tal vez sea necesario repensar dichas prácticas (Nuño y Alves, 2006), pero se ha de partir de la consideración de que es preciso situar a dichos profesionales en el escenario en el que se desenvuelven.

Veamos cómo se define desde la administración el papel de los profesores de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. La normativa varía de unas comunidades a otras pero, mucho nos tememos, las contradicciones se dan en la mayor parte de ellas. Por concretar, comentaremos a continuación algunos de los aspectos que consideramos más relevantes de la normativa actual aprobada recientemente en la Comunidad Autónoma de Aragón. Así, encontramos que los profesionales de Magisterio de las especialidades de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica:

- podrán ejercer su profesión en territorio nacional y europeo
- además de las atribuciones específicas de su especialidad, podrán impartir las áreas propias de la especialidad de Educación Primaria (Real Decreto 1594/2011, BOE de 9 de noviembre).
- podrán desempeñar funciones de atención a la diversidad en Educación Secundaria
- podrán desarrollar su profesión en centros docentes o formar parte de los equipos especializados de orientación educativa, que lo serán en trastornos graves del desarrollo, en trastorno mental y de la conducta, en discapacidad física o en discapacidad sensorial (BOA 5/8/2014)
- los centros docentes en los que trabajarán podrán ser de tres tipos: ordinarios, de atención preferente y de educación especial (Decreto 135/2014. Artículo 10.4. BOA 1/8/2014)
- deberán favorecer las posibilidades de inclusión de todo su alumnado, no quedando limitada su intervención a un colectivo determinado (Ibid. pp.24228)
- aunque tendrá preferencia aquel alumnado que tenga necesidad específica de apoyo educativo (Decreto 135/2014. Artículo 7.2. BOA 1/8/2014)
- estas necesidades educativas específicas se concretan en el alumnado con necesidades educativas especiales (discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad física, discapacidad intelectual, trastorno grave de conducta, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastorno específico del lenguaje, retraso del desarrollo), alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o por TDAH, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar (condiciones de salud; adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida



judicial; desventaja socioeducativa de carácter social, económico, cultural, geográfico, étnico o de otra índole; escolarización irregular o absentismo escolar; capacidad intelectual límite; altas capacidades artísticas; deportista de alto nivel o alto rendimiento)

- deberán asesorar y colaborar en los procesos de detección e identificación de estas necesidades, a la par que se implicarán en las respuestas generales y específicas, básicas y extraordinarias.

La exigencia profesional condicionada por los requerimientos administrativos, deberá conformarse en una actividad práctica comprometida con la investigación y fortalecida con una formación sólida. En el caso de los Maestros de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica, consideramos que existen ciertas contradicciones en las propuestas formativas de dicho títulos universitarios.

El título que habilita para el ejercicio de la actividad profesional del Maestro en Educación Primaria, se reglamenta en el R.D 1393/2007, de 29 de octubre (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007), en el que se establecen las condiciones de ordenación de las enseñanzas oficiales, reguladas por la Resolución de 17 de diciembre de 2007 (BOE núm. 305 de 21 diciembre de 2007) y verificadas por la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre (BOE núm. 312, de 29 de diciembre 2007). El plan de estudios conducente a la obtención del título de graduado en Magisterio en Educación Primaria se adscribió a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, con un total de 240 créditos ECTS, con un bloque de asignaturas optativas (menciones), que en las diferentes universidades ocupan un total de 24/30 créditos ECTS.

En el caso de la Universidad de Zaragoza, en la Resolución de 7 de septiembre de 2011 se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria (BOE núm. 235, de 29 de septiembre de 2011), modificado en la resolución de 10 de marzo de 2014 (BOE núm. 77 de 29 de marzo de 2014). En esta última modificación es donde aparece el actual plan de estudios con las menciones a desarrollar.

El objetivo de todo título universitario es lograr profesionales con la especialización o cualificación correspondiente (LOE, en su artículo 93). En relación a las menciones que ahora nos ocupan, consideramos que la formación de los mismos, como se ha comentado anteriormente, se ha de comprometer con las demandas sociales, con la comunidad y con las instituciones, en particular, con aquellos colectivos que requieren una respuesta más especializada, poniendo el énfasis en los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula y extendiéndolo más allá de las fronteras del centro escolar.

Estamos de acuerdo en que “las competencias profesionales tienen múltiples facetas, epistemológica, sociológica, política y práctica; por ello reclaman una perspectiva multidimensional e integral de los aprendizajes” (Escudero, 2008:1), ahora bien, estos planes de estudio, como es sabido, suelen ser la consecuencia de las coaliciones y acuerdos surgidos a lo largo del proceso de elaboración. Aunque parece lógico pensar que un plan de estudios debe ofrecer la más completa formación a los futuros



profesionales (misión prioritaria de la Universidad), habilitarles para una praxis específica dentro del ámbito escolar, lo que obliga a adecuar los contenidos de las menciones debiendo responder a la adquisición de competencias profesionales propias de cada una de ellas.

En un primer sondeo de estas menciones en los planes de estudio de las diferentes universidades, podemos constatar que se presentan variaciones importantes. Por un lado, se pueden encontrar cambios en las denominaciones (Pedagogía Terapéutica/Educación Especial/Educación Inclusiva). Por otro lado, se ha podido comprobar que la mención de Audición y Lenguaje es ofertada en un número sensiblemente menor que la mención de Pedagogía Terapéutica. Una de las explicaciones es que en esas universidades se oferte el grado de Logopedia, aunque conviene recordar que este se sitúa en la rama de conocimiento de Ciencias de la salud (ámbito clínico-sanitario) abarcando hasta la población adulta. En relación al caso particular de la mención de Audición y Lenguaje (A-L), queremos resaltar que dicha especialización se sitúa en el Grado de Educación Primaria, aunque en su ejercicio profesional deberá atender a niños en la etapa de Educación Infantil.

Las diferencias más importantes vienen de la oferta de asignaturas recogidas en los planes de estas especialidades¹. En la formación académica de los especialistas que ahora nos ocupan, se observan perspectivas diferentes con respecto al sentido y funciones que deben cumplir estos, e incluso criterios subyacentes dentro de la propia universidad. Se puede encontrar en los planes de estudio en la mención de Pedagogía Terapéutica asignaturas centradas básicamente en la intervención de las diferentes discapacidades (intelectual, motórica, sensorial...) mientras que otras enfatizan el concepto de apoyo e inclusión en el marco escolar (Apoyo, Asesoramiento y Trabajo Colaborativo para la Inclusión Educativa, Innovación en la escuela inclusiva, entre otras).

Otro aspecto a considerar son los créditos que hay que cursar en una mención. En la mayoría de las universidades, las menciones son ofertadas en el último año del grado, 4º curso. Para obtener una de ellas, es necesario cursar al menos 24 créditos de la misma mención (4-5 asignaturas), que mayoritariamente se desarrollan en un cuatrimestre. La cuestión que debe plantearse es si es posible lograr una especialización como las referidas, con una formación sólida y de calidad, con tan sólo 24/30 créditos. En distintas universidades se puede cursar simultáneamente la mención de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, seleccionando asignaturas comunes a ambas, por lo que añadiendo sólo alguna materia más, obtienen el Grado de Educación Primaria en las dos menciones.

Del abanico de asignaturas ofertadas en cada mención, el estudiante opta por aquellas “que le interesen más” dejando lógicamente otras. Ello supone que en esa selección puedan verse

¹ Utilizamos el término *especialidades* recogido en el *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria*



excluidos bloques de conocimiento fundamentales, perfiles formativos claves en su desarrollo profesional. Es fácil encontrar estudiantes que dejaron de cursar asignaturas cardinales de la mención y durante sus prácticas escolares tener que enfrentarse con situaciones para las que no estaban preparados, por ejemplo, las dificultades en la lectura de un alumno con sordera, los problemas de articulación en la etapa de infantil, déficits atencionales del alumno con síndrome de Down en el aula... Y en este momento ya están en la calle las primeras promociones con estas lagunas. Sabiendo que se les va a exigir esa formación especializada, ¿cuál ha sido el papel de la Universidad?

Conclusiones

Debemos analizar en profundidad qué competencias son las requeridas para una buena praxis de los docentes especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica y reflexionar sobre la falta de reciprocidad entre las necesidades de la escuela y las propuestas formativas de la Universidad. Los avances en la investigación, las demandas del sistema educativo, las reclamaciones de los profesionales, las peticiones de las familias, nos llevan a reivindicar cambios educativos urgentes y reformas en asuntos clave como la modificación de los planes de estudio.

Bibliografía

- ACOSTA, V. et al. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje dentro de contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 196-205.
- AGUADO, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Disponible en <http://www.catedu.es/arasaac/>
- BARTON, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones. Revista de Educación*, 349, pp. 137-152.
- BARTON, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 63-76.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. *B.O.A.*, 150, de 1 de agosto de 2014.
- Escudero J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 6, 2, 1-20. Disponible en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/69>
- FUENTES, J. et al. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43 (7), 425-438.



- GARCÍA PASTOR, C. (2002) ¿Sobre qué investigamos en educación especial?. En FORTEZA, D. y ROSSELLÓ, M. R. (Coord.) Educación Diversidad y Calidad de Vida. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears. pp: 263-276.
- MARTOS, M. y LLORENTE, J. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. Revista de Neurología, 57 (Supl.1), 185-191.
- NUÑO, J. y ALVES, A. (2006). Atención a las dificultades comunicativo-lingüísticas en los centros escolares de Aragón. Actas 25 Congreso Internacional de AELFA. Granada: Universidad de Granada.
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.) Discapacidad y sociedad, pp: 34-58. Madrid. Morata.
- Orden de 30 de julio de 2014, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA, 152, de 5 de agosto de 2014.
- Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE, 312, de 29 de diciembre 2007.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E., 270, de 9 de noviembre de 2011.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. BOE, 305, de 21 diciembre de 2007.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 11, (2), 87-98. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>
- VERDUGO, M. A. (2001). Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato. Disponible en <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/confer/con10.html>
- VERDUGO, M. A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. VERDUGO, M.A.; JORDÁN DE URRÍES, F. B. (Coords.). Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad (pp. 235-247). Salamanca: Amarú.



Expresiones de género no normativas y acoso escolar: ¿El alumnado trans como motor de cambio?

Non-normative gender expressions and bullying: Trans students as an engine of change?

Puche Cabezas, Luis. *Universidad Autónoma de Madrid*

* Datos de contacto: luis.puche@uam.es

Resumen

El binarismo de género continúa siendo uno de los sistemas de clasificación social más arraigados y naturalizados, particularmente en el contexto escolar. Es por ello que el alumnado con expresiones de género no normativas (trans, transexual, transgénero) se perfila como un colectivo altamente vulnerable ante el acoso escolar al tiempo que contribuye a hacer visible y problematizar el sexismo presente en las rutinas escolares, de ahí que pueda ser considerado como una oportunidad para el cambio. Así se desprende de una investigación interdisciplinaria realizada en 2013 en el Estado Español sobre las percepciones y actitudes de profesorado y alumnado ante la diversidad sexual y de género en las escuelas.

Palabras clave: *Diversidad de género, transfobia, acoso escolar, cambio social.*

Resumen en inglés

Gender binary remains one of the most entrenched and naturalized systems of social classification, especially in schools. Students with non-normative gender expression (trans, transsexual, transgender) are highly vulnerable to bullying while make visible and problematizes the sexism that is present in school routines, hence they can be considered as an opportunity for change. This article resumes the results of a an interdisciplinary research (conducted in 2013 in Spain) on the perceptions and attitudes of teachers and students to sexual and gender diversity in schools.

Palabras clave en inglés: *Gender diversity, transphobia, bullying, social change.*

Introducción. Algunas precisiones conceptuales en torno al objeto de estudio

El género, en tanto que estructura de poder y desigualdad, afecta de forma decisiva a los cuerpos, las subjetividades, las formas de expresión y las relaciones sociales. En nuestra sociedad, el sistema sexo/género¹ construye normas, representaciones y prácticas sociales atravesadas por un fuerte binarismo sexual (hombre/mujer) que no admite posiciones intermedias ni puntos de ruptura, y por el (hetero)sexismo, sistema ideológico que impone la supremacía de los hombres sobre las mujeres

¹ El concepto de "sistema sexo/género" fue acuñado por la antropóloga Gayle Rubin (1986) como una herramienta de análisis destinada a desentrañar el modo en que en cada contexto cultural, la materia biológica del sexo es convertida en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales para unos y otros individuos a través de un entramado de relaciones de desigualdad (Maquieira, 2005: 162).



y de la heterosexualidad sobre cualquier otra opción sexual y afectiva. Sus mandatos se aprenden e incorporan en múltiples contextos, de manera discursiva y a través de la observación y la participación de los sujetos en las interacciones sociales cotidianas (Alamillo y Puche, 2013), pero además de aprenderse, también se negocian, se contradicen y se reinventan. En los centros escolares, mientras los currículos (explícitos y ocultos) reproducen las formas de masculinidad y feminidad hegemónicas, una parte del alumnado pone en marcha experiencias de transgresión y ruptura de dichas normas, las cuales a menudo traen consigo situaciones de violencia (que podemos calificar de “transfóbica”) pero también oportunidades para la apertura y el cambio.

Hablar de expresiones de género que no se ajustan a la norma o de disconformidad entre sexo y género es hacer referencia a realidades diversas de personas que no responden con sus comportamientos, preferencias, sentimientos, identificaciones personales o apariencia física a las expectativas de género² que se han depositado sobre ellas en función del sexo que se les asignó al nacer. Aunque en ocasiones estas realidades son vividas y reivindicadas como transexualidad, es decir, suponen la puesta en marcha de una serie de técnicas corporales, vestimentarias y médico-quirúrgicas encaminadas a adecuar la identidad de género de la persona a su sexo anatómico y su apariencia, esto no siempre es así: en el contexto del Estado Español se habla cada vez más, por ejemplo, de transgenerismo y de identidades trans o “queer” para nombrar aquellas realidades en las que se opta por una vivencia del género no medicalizada o parcialmente medicalizada (Missé y Coll-Planas, 2010).

Además, la infancia y la adolescencia son etapas del desarrollo humano en las que se experimenta y negocia todo el tiempo con el género de manera creativa (Connell, 2002: 12-16), por lo que aplicar desde la academia identidades y horizontes de futuro unívocos a estas realidades complejas resulta problemático desde un punto de vista socio-antropológico y ético. La pensadora y activista transexual Kim Pérez propone la denominación de “variantes de género” para referirse a todas las personas menores de edad que transgreden el binarismo hombre/mujer, una categoría que incluiría a quienes “no se ajustan o no quieren ajustarse a la estereotipada visión binarista del sexogénero que todavía nos domina” y que trata de no cristalizar en un término fuerte como el de transexualidad “la gran plasticidad humana [que existe] durante la niñez y la adolescencia” (Pérez, 2013: 294). Es por eso que, aunque en algunos momentos de este texto nos referiremos a menores transexuales o trans (cuando ellos y ellas así se identifican), hablaremos sobre todo de expresiones de género no normativas o de prácticas de transgresión del género asignado, eludiendo de forma deliberada las categorías identitarias, que tienden a fijar y homogeneizar lo que suele ser móvil y diverso (Brubaker y Cooper, 2000).

² Entendido el género como el conjunto de cualidades y roles sociales asignados a hombres y mujeres de forma diferenciada desde su nacimiento en base a la apariencia de sus cuerpos.



Metodología

Este texto se nutre de algunos de los resultados de una investigación interdisciplinar realizada entre enero y mayo de 2013 en el Estado Español acerca de las percepciones y actitudes del profesorado y el alumnado ante la diversidad sexual y de género en los centros escolares³. En ella se siguió una metodología mixta que combinó lo cuantitativo con lo cualitativo: se recogieron 3.236 cuestionarios de estudiantes de educación secundaria y 250 de docentes (de infantil, primaria y secundaria), y se hicieron entrevistas y observaciones etnográficas en diversos centros de infantil, primaria y secundaria de Madrid, Canarias y Andalucía⁴.

En el diseño del cuestionario tuvimos en cuenta las apreciaciones conceptuales que ya se han adelantado acerca de la diversidad de género y optamos, siempre que fue posible, por preguntar por comportamientos y no por identidades: por ejemplo, planteábamos una situación concreta: el caso de un alumno o alumna que solicita en su centro escolar un cambio en su nombre y trato de género, y a partir de este escenario hacíamos preguntas para identificar actitudes y prácticas ante tal realidad⁵. Por otro lado, para abordar los procesos de discriminación escolar entre pares que sufren las personas con expresiones de género no normativas, optamos por preguntar acerca de las actitudes y percepciones que se tienen ante “chicos que parecen chicas o se comportan como chicas” y ante “chicas que parecen chicos o se comportan como chicos” (y no ante chicas y chicos transexuales o trans). Éramos conscientes de la reproducción del binarismo de sexo-género en la que incurriamos al formular de este modo ciertas preguntas, pero llegamos a la conclusión de que se trataba de la forma más abarcadora y eficaz para no inducir a errores de comprensión por parte de los estudiantes que responderían al cuestionario on line. En la escritura de este texto, por

³ La investigación “Diversidad y convivencia en los centros educativos” se llevó a cabo desde el Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid y contó con un equipo multidisciplinar formado por: José Ignacio Pichardo Galán (Investigador principal y coordinador), Matías de Stéfano Barbero, Mercedes Sánchez Sainz, Luis Puche Cabezas, Belén Molinuevo Puras y Octavio Moreno Cabrera. El informe final de resultados y los materiales audiovisuales producidos en el marco de este proyecto pueden consultarse en: <http://presentacionidyc.blogspot.co.uk/>.

⁴ La muestra, debido a limitaciones presupuestarias, no es estadísticamente representativa ni del conjunto del profesorado ni del conjunto del alumnado en el Estado Español, ya que sólo se pudo acceder a aquellos y aquellas docentes que quisieron colaborar en la investigación y aquellos centros que decidieron distribuir el cuestionario entre su alumnado. Hay un sesgo, pues, hacia las buenas prácticas: quienes han participado en la investigación son personas que ya estaban sensibilizadas con la cuestión de la diversidad sexual y de género en las aulas y que, en algunos casos, incluso, están llevando a cabo programas educativos específicos en torno a estas cuestiones. Los resultados obtenidos, por tanto, sin ser representativos, sí que resultan orientativos de determinadas tendencias e ilustran, en todo caso, la realidad percibida en un buen número de centros escolares (públicos y concertados) del Estado acerca de la diversidad sexual y de género.

⁵ Esta situación es recurrente en el caso de los y las estudiantes que se autoidentifican como transexuales (Puche, Moreno y Pichardo, 2013).



último, se ha tratado de diferenciar entre las identificaciones personales y la percepción del entorno: una chica transexual, por ejemplo, en determinados momentos de su trayectoria escolar será erróneamente identificada por su entorno como un chico femenino. Es por eso que en este texto se hace referencia a esos procesos de identificación externa, pues consideramos que son los que en última instancia activan la violencia escolar. Los aciertos y las debilidades de estas opciones metodológicas merecen ser analizados y superados en próximas investigaciones sobre esta materia.

Resultados

Se recogen a continuación, en un primer apartado, algunos de los resultados de la encuesta a profesores, estableciendo siempre que resulta pertinente una distinción entre profesorado de educación infantil y primaria y profesorado de educación secundaria; la segunda parte se centra en las percepciones y actitudes del alumnado de secundaria ante las expresiones de género no normativas de sus compañeros y compañeras y ante las suyas propias. Por último, se plantea un acercamiento cualitativo al modo en que estas realidades pueden estar contribuyendo a producir cambios sociales que afectan al sistema educativo en su conjunto (la lucha por la consecución de leyes autonómicas en materia de diversidad de género, por ejemplo) y que, a nivel micro, también están produciendo transformaciones significativas en las escuelas.

La perspectiva del profesorado

Transgresiones de género y procesos de discriminación entre pares

En el cuestionario se proponían hasta veinte motivos posibles de burlas, insultos y discriminación entre estudiantes. De entre todos ellos, a juicio del profesorado, los seis más frecuentes (aquellos que se dan “a menudo” o “constantemente”) son, de mayor a menor frecuencia: el sobrepeso, la falta de higiene, el tener una orientación sexual no heterosexual, el ser un chico “que se comporta como una chica”, ser una chica “que sale con muchos chicos” y ser una chica “que se comporta como un chico”. Aunque el sobrepeso y la falta de higiene se sitúan a la cabeza de la lista, si centramos la mirada en aquellos motivos de discriminación que se dan “constantemente”, la transgresión de la masculinidad hegemónica (ser visto como “un chico que parece o se comporta como una chica”), pasa a ocupar el primer puesto con un 10,4% de frecuencia. Si desglosamos estos datos en función del nivel educativo obtenemos matices de interés. Un 24% de los y las docentes de infantil y primaria afirma que las burlas e insultos hacia un chico del que se considera que “hace cosas de chicas” se producen “a menudo” o “constantemente” en sus aulas; en el caso de chicas “que hacen cosas de chicos” este porcentaje desciende al 19%. En secundaria, la presión de género parece crecer. El 20% del profesorado considera que las chicas percibidas como masculinas o que rompen con los roles de género asignados a su sexo son discriminadas “a menudo” o “constantemente” y el 36% opina lo mismo de los chicos percibidos como femeninos o que transgreden las normas de la



masculinidad hegemónica. Del 24% en primaria hemos pasado al 36% en secundaria, 12 puntos más en el caso de los chicos. Y solo un 16% del profesorado de secundaria considera que un chico “que parece o se comporta como una chica” nunca recibirá discriminación por parte de sus iguales.

Actitudes y recursos del profesorado

Una de las preguntas del cuestionario interrogaba directamente al profesorado sobre la actitud y las medidas que adoptaría si se encontrase entre su alumnado con un chico o chica que manifestara una clara disconformidad de sexo-género⁶. Las respuestas a esta pregunta, consideradas globalmente (infantil, primaria y secundaria) nos devuelven una clara actitud de respeto por la decisión del/la estudiante respecto a su trato de género elegido: un 72% del profesorado afirma que “respetaría la decisión del/la alumno/a y le trataría de acuerdo con su elección”. En proporciones menores, se consideraría necesario consultar la decisión a tomar con otros agentes implicados en la vida escolar del menor: el 49,20% lo hablaría con la familia antes de tomar ninguna medida y el 28,40% lo consultaría con el equipo directivo del centro. De nuevo, el desglose por niveles educativos de estas respuestas aporta algunos matices interesantes. En infantil y primaria se otorgó mayor importancia a la familia como primera interlocutora ante este tipo de demanda por parte del menor: un 60% del profesorado consultaría con los familiares la manera de abordar la situación frente a un 46% en secundaria. Es reseñable también que en infantil y primaria un 50% de maestros y maestras afirme que prestaría más atención a ese alumno o alumna, mientras que en secundaria este porcentaje cae a la mitad, hasta un 26%. Parece, pues, que en la etapa de secundaria no se considera tan necesaria (o no resulta posible) una atención individualizada hacia el alumnado más vulnerable; o puede ser que no se considere que esta circunstancia personal (la disconformidad de sexo-género) implique una mayor vulnerabilidad del alumno o alumna. En todo caso, como muestran Ponferrada y Carrasco (2008: 17), es claro que una mirada atenta por parte del profesorado, un trabajo tutorial de calidad y el establecimiento de relaciones de confianza entre profesorado y alumnado son factores protectores de cara a la generación de situaciones de acoso y confrontación en la escuela. Además, en el estudio cualitativo realizado por estas autoras, una de las principales demandas de los y las jóvenes a quienes se entrevistó fue la de que existiera una verdadera cercanía emocional por parte del profesorado, lo que las autoras traducen como la necesidad de implantar una política del cuidado y del cariño en las aulas.

Junto a las respuestas ya analizadas, el profesorado aportó algunas otras de interés que no estaban contempladas en el cuestionario. En primer lugar, cinco docentes destacaron la importancia del equipo de orientación, al que acudirían de inmediato para tomar decisiones en casos como este; en segundo lugar, se señaló en tres ocasiones la necesidad de acudir a especialistas e incluso al

⁶ En concreto se planteaba una situación hipotética de demanda de un cambio en el trato de género por parte del/la estudiante: “Si una persona que aparece en la lista de alumnos como chico quiere ser tratada como chica o viceversa, ¿cómo actuarías?”.



Ministerio de Sanidad para abordar la situación, lo cual conecta con una visión más psicologista y patologizante de la disconformidad de sexo-género; dos docentes supeditan su decisión a la legalidad: si es legal un cambio de nombre/trato de género, no ven problema en llevarlo a cabo; por último, en tres ocasiones se subraya que la presencia de una alumna o alumno que desea cambiar su trato de género no es sino una “oportunidad” privilegiada para trabajar el “respeto”, la “tolerancia” y la aceptación de la diversidad con el grupo-clase.

De las hipótesis a los hechos: la gestión de la diversidad de género en las aulas

A la pregunta “¿Se ha dado el caso, a lo largo de tu trayectoria como profesor/a, de que algún alumno haya querido ser tratado como una chica o viceversa?”, el 74% contestó que esto no les había ocurrido nunca. Sin embargo, un 22% (55 docentes) afirma que este caso se ha dado al menos en una ocasión a lo largo de su carrera docente. El 26% del profesorado de las etapas de infantil y primaria se ha visto ante la situación de una transgresión de género deliberada y sostenida en el tiempo por parte de alguno de sus alumnos o alumnas (16 casos). En secundaria, un 20% del profesorado encuestado ha conocido casos de disconformidad de sexo-género entre su alumnado. Solo en 6 de estos 39 casos el alumno o la alumna (no contamos con distinción por género en las respuestas) se identificaba como transexual o transgénero.

Al fijarnos en el tratamiento que se le dio a estos casos identificados por el profesorado, nos encontramos de nuevo con diferencias significativas entre niveles educativos. En un 35,48% de todos estos casos se acordó con la familia del /la estudiante el modo de actuar: observamos, de nuevo, que en infantil y primaria se recurre más a la familia (en un 40% de los casos), aunque en secundaria sigue siendo la primera medida en ser tomada (en el 33% de los casos). En un 25, % de los casos se trató el asunto de forma privada con el/la estudiante interesado, y en un 24% se trabajó la cuestión con toda la clase: en infantil y primaria este trabajo colectivo tuvo lugar en mayor medida (30% de los casos) mientras que en secundaria esto solo se hizo en un 21% de los casos. Se constata, así, una menor disponibilidad de recursos, de espacio-tiempo y/o de voluntad por parte del profesorado para abordar cuestiones de diversidad y convivencia que se salgan del currículum establecido en la etapa de secundaria.

En infantil y primaria tan solo en dos casos se optó por cambiar el nombre y trato de género del estudiante con el consenso de profesorado y equipo directivo, mientras que en secundaria, en un 47% de los casos (20 casos) se optó por cambiar el nombre y trato de género aunque en 6 de ellos se trató de una medida tomada por algún profesor a título individual, mientras que el resto sí que contó con el apoyo del equipo directivo. En un 7% de los casos vividos en secundaria la familia no apoyaba la transgresión de género, falta de apoyo familiar que aumenta hasta un 15% en infantil y primaria.



La perspectiva del alumnado

Perfiles de sexo-género del alumnado

De entre los 3236 estudiantes encuestados, el 47,1% se identifica como chica, el 51,4% como chico, un 0,5% contestó “No sé”, un 0,1% se etiquetó como “otro” y un 0,9% marcó “Prefiero no contestar”. Pese a que las opciones “No sé” y “Otro” generaron a menudo risas e incompreensión por parte del alumnado mientras respondían a los cuestionarios y a que incluso uno de los estudiantes manifestó por escrito que “no deberían de poner cosas absurdas como lo del sexo, que te daban elegir como opción No sé”, vemos que hay al menos un 1,5% del alumnado que, de forma explícita, no se siente cómodo o identificado con el binarismo hombre/mujer.

La diversidad de género como fuente de discriminación

Un 17% del alumnado afirma haber conocido el caso de un compañero o compañera que ha deseado cambiar su nombre y modificar el trato de género recibido, de modo que la disconformidad de sexo-género no parece ser un asunto del todo desconocido por el alumnado de secundaria.

Como en el caso del profesorado, los motivos de burlas, insultos o exclusión en los espacios escolares que se consideran más frecuentes son los relativos al aspecto físico (gordura, fealdad, higiene y forma de vestir) y los relacionados con las rupturas del sistema sexo/género: ser o parecer lesbiana, gay o bisexual; ser percibido como “un chico que hace cosas de chicas” o como “una chica que hace cosas de chico”; y ser una chica con una vida afectiva y sexual activa y variada (“una chica que sale con muchos chicos”). La censura de las transgresiones de género se sitúa entre las primeras formas de discriminación citadas por el alumnado, y encontramos una sensible distinción por sexos que es coherente con la perspectiva aportada por el profesorado: la ruptura con las normas de la masculinidad y todo acercamiento a la feminidad por parte de quienes son considerados varones es severamente penalizada: el 74% de los alumnos considera que “un chico que hace cosas de chicas” será discriminado “alguna vez”, “a menudo” o “constantemente” en el contexto escolar, mientras que el 64,3% opina lo mismo pero de las chicas que tienen actitudes o roles considerados como masculinos. Además, el 19,6% de las personas encuestadas considera que este tipo de discriminación se producirá “constantemente” en el caso de los “chicos que hacen cosas de chicas”, cifra que baja al 12,6% cuando se trata de “chicas que hacen cosas de chicos”. Tan solo un 16,2% considera que nunca se producen burlas o discriminaciones hacia varones que rompen con los patrones de género hegemónicos, y un 24% opina lo mismo en el caso de las chicas.

Preguntados por la discriminación que han sufrido en primera persona, un 3% de la muestra (96 estudiantes) dice haber sufrido discriminación o burlas por ser percibidos como “chicos que hacen cosas de chicas” y otro 3,4% (111 alumnos) dicen no saber si han sufrido este tipo de discriminación. En el caso de quienes son percibidas como chicas poco femeninas o que “hacen cosas de chicos”, el porcentaje de las que se han sentido discriminadas, burladas o insultadas por ese motivo es del 4% (128 estudiantes) y un 3,3% dicen no saber si han sufrido ese tipo de

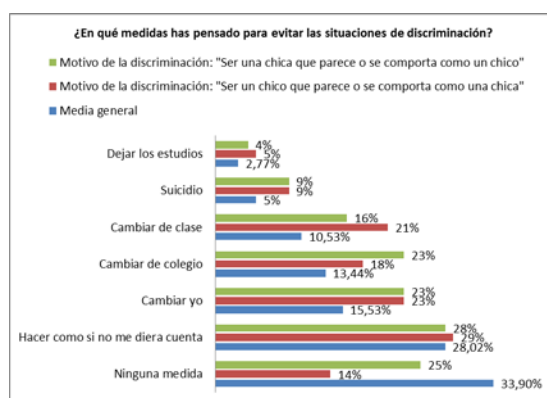


discriminación (106 alumnas). Las personas socializadas como chicas, por lo tanto, reconocen en mayor medida que sufren discriminación al romper con lo que se espera de ellas en tanto chicas.

Respuestas ante la transfobia por parte de quienes la sufren

Ante situaciones de burlas, insultos o discriminaciones motivados por las expresiones de género no normativas, las actitudes y estrategias de afrontamiento por parte de las y los estudiantes que las sufren son diversas y manifiestan variaciones significativas con respecto a las respuestas del alumnado en general como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Medidas para evitar las situaciones de discriminación



El 33,9% de quienes sufren otros tipos de discriminación dicen no haber tomado ninguna medida para evitarla. Frente a esto, el 25% de las chicas a las que se burla o insulta por no ser femeninas o "hacer cosas de chicos" y tan solo 14% de los chicos a los que se considera afeminados no han pensado nunca en estrategias para evitar la discriminación. Estos datos sugieren que el impacto subjetivo de la transfobia es mayor que el de otro tipo de discriminaciones y que se suelen buscar salidas. El 23% (tanto de chicas como de chicos con expresiones de género no normativas) ha tratado de cambiar su forma de ser y su comportamiento para evitar los insultos y las discriminaciones, un porcentaje que se sitúa 8 puntos por encima de la media. La frecuencia de ideaciones suicidas, por su parte, que en la estadística general de estudiantes se encuentra en el 5%, en el caso de este tipo de discriminación asciende hasta el 9%. Una vez más se pone de manifiesto el efecto de la transfobia sobre el desarrollo de la personalidad, así como la capacidad de los sistemas de género para constreñir las experiencias vitales y condicionar la autoestima. Todo lo cual tiene consecuencias directas sobre las trayectorias académicas: un 2,77% de entre los estudiantes que han sufrido cualquier tipo de discriminación se plantea dejar los estudios, pero en el caso de quienes han sufrido discriminación por motivo de género y/o sexualidad este porcentaje se eleva al 5%.

Junto a este tipo de respuestas de huida y de negación de la propia personalidad, tanto en el trabajo de campo de esta investigación como en otros estudios (Platero, 2010; Puche, Moreno y Pichardo, 2013) ha sido posible identificar a menores con expresiones de género no normativas que ponen



en marcha estrategias activas y constructivas de afrontamiento y que en muchos casos cuentan con el apoyo de sus familias para reivindicar su lugar y generar cambios a su alrededor.

¿El alumnado trans como motor de cambio?

Los menores trans están cargados de una enorme potencialidad para cambiar sus entornos cotidianos.

Aunque algunos se contentan con tomar medidas de tipo individual, como refugiarse y concentrarse en los estudios para poder acceder a la carrera que les gusta o jugar con la ambigüedad de su apariencia para eludir así una problemática visibilidad en la escuela, muchos de ellos buscan activamente espacios de socialización alternativos y desarrollan una vida paralela fuera del centro educativo: tanto en espacios físicos (con adultos, con amistades, en espacios de activismo LGBT) como, sobre todo, en espacios virtuales (foros de Internet, vídeoblogs) que les permiten expresarse tal y como desean de manera segura y donde generan un gran caudal de recursos on line (narraciones escritas y audiovisuales) disponibles para el resto de usuarios. Asimismo, hemos conocido casos de menores con expresiones de género no normativas que, desde una voluntad de visibilizarse en el espacio educativo, han propuesto en sus centros de secundaria que se impartan charlas sobre transexualidad para tener la oportunidad, en ese marco, de presentarse y explicar su realidad ante el resto de sus compañeros; o que han puesto en cuestión la frecuente división por sexos que se lleva a cabo en las clases de educación física y han conseguido que se sustituya por una distribución en torno a colores u otros elementos no sexistas. En estos casos, que implican una transformación directa del entorno escolar (una apertura a la diversidad), el respaldo del profesorado y las familias ha sido un factor de capital importancia.

A una escala mayor, gracias al trabajo de colectivos LGBT, familias de menores trans y otros agentes políticos e institucionales, se están produciendo cambios legislativos de importante calado como el que ha supuesto la aprobación de la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Una norma que establece mecanismos para la completa integración en igualdad de todo el alumnado y que vela por el respeto y la salvaguardia en el contexto educativo de todas las identidades y expresiones de género, haciendo especial mención a la prevención del acoso escolar de carácter transfóbico.

No obstante, estos avances no nos pueden hacer olvidar que la diversidad de género sigue siendo uno de los aspectos menos tratados en la escuela y que sigue existiendo una significativa carencia de información sobre cuestiones de transexualidad y transgenerismo y sobre las formas de abordarlas en los centros escolares por parte del profesorado. Este desconocimiento (o precaución, o rechazo) respecto de la realidad trans en edades infantiles y adolescentes se refleja en lo poco que se habla de ello en los centros escolares: a juicio del alumnado que hemos encuestado, la diversidad de género es el tema menos tratado en clase de entre todos los propuestos (tan solo un 22% del alumnado afirma que le han hablado de transexualidad) y ello a pesar de que la muestra está



sesgada en el sentido de que se trata de centros especialmente sensibilizados con la diversidad sexoafectiva y de género de su alumnado. Centros, por tanto, excepcionales en muchos sentidos.

Nos encontramos en un momento de efervescencia de la cuestión trans en el ámbito escolar debido a que las familias de menores transexuales han decidido organizarse y reivindicar sus derechos⁷, debido a la aprobación de leyes pioneras que incluyen medidas específicas en el plano educativo y debido a la visibilidad social y mediática de estos menores. La incógnita está en saber hasta qué punto la incorporación de la diversidad de género a la agenda educativa llegará a arraigar profundamente más allá de los contextos locales y será capaz de acabar con el sexismo binarista y la homo/transfobia que (hasta el momento) son inherentes a la institución escolar. La oportunidad está abierta.

Bibliografía

- ALAMILLO, L. y PUCHE, L. (2013). "La incorporación de la desigualdad de género en múltiples contextos de socialización". En L. Puche y L. Alamillo-Martínez, Laura (Eds.), Género y educación. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización. Madrid: Traficantes de sueños.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2000). "Beyond identity". En *Theory and society*, 29: 1-47.
- CONNELL, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- MAQUIEIRA, V. (2005). "Género, diferencia y desigualdad". En E. Beltrán y V. Maquieira (Eds), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- MISSÉ, M. y COLL-PLANAS, G. (2010). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Madrid: Egales.
- PÉREZ, K. (2013). "Las personas variantes de género en la educación". En O. Moreno y L. Puche (Eds.) *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- PLATERO, R. (2010). "Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas". *LES Online*. vol. 2, nº 2: 35-51.
- PONFERRADA, M. y CARRASCO, S. (2008). "Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria". *Revista d'estudis de la violència*, nº 4.
- PUCHE, L., MORENO, E. y PICHARDO, I. (2013). "Adolescentes transexuales en la escuela. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica". En O. Moreno y L. Puche (Eds.) *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales.
- RUBIN, G. (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo". *Nueva Antropología*, v. VIII, nº 30, 95-145.

⁷ Es destacable en este sentido la creación en 2013 de la Asociación Chrysallis de Familias de Menores Transexuales (<http://chrysallis.org.es/>).



Aprendizaje Servicio a través de la asignatura de Literatura Infantil

Service Learning in the university subject: Children's literature

Rascón Estébanez, Débora. Universidad de Valladolid

* Datos de contacto: +34 648668614 dbo.ra@hotmail.com

Resumen

Durante el curso 2012/13, las profesoras de la asignatura Literatura Infantil de 4º curso del Grado de Educación Primaria teníamos una preocupación: no sólo queríamos instruir a nuestros discentes en cuestiones relacionadas con la literatura infantil, sino también educar a través de metodologías que ayudaran al alumnado por ser humanas. Por este motivo, el uso de la metodología denominada "Aprendizaje Servicio Solidario" cumplió a la perfección con este objetivo. El Aprendizaje servicio es, según Batllé (2011, 51), "una metodología...inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas...que ayuda a aprender a ser competentes siendo útiles a los demás". A través de una actividad, pretendíamos unir esta asignatura (y la universidad en nuestra ciudad) con la sociedad, y más concretamente, con una residencia de ancianos. En esto consiste el Aprendizaje servicio, en un "proyecto ... en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (Puig y Palos, 2006, 61). El vínculo fue la poesía. La actividad se denominó: Festival Intergeneracional de Poesía. El alumnado preparó diferentes poesías, canciones (aprovechando que había alumnos de la especialidad de Educación Musical), y otros textos de tradición oral. Los residentes se ilusionaron mucho con esta actividad, y prepararon también ellos diferentes romances, poesías, etc. Se fijó una tarde para compartir momentos y experiencias, y el resultado fue muy positivo, tanto para el alumnado como para la gente mayor.

Palabras clave: *Aprendizaje servicio, literatura infantil, educación, tercera edad, poesía.*

Resumen en inglés

During the 2012/13 course, the teachers of the subject Children's literature, studied in the 4th course of the Degree in Primary education had a worry: we not only wanted to train our students with aspects related to Children's literature, but also to teach them through methodologies that help students because they are human, For this reason, the use of Service learning was perfect for this objective. Service learning is, according to Batllé (2011, 51), "a methodology ...based on active pedagogies and compatible with other educational strategies...that help students learn to be competent by being useful to others". Through an activity, we tried to join this subject (and the university in our city) with society, more specifically with a residence for the elderly. This is what Service learning has to do: " a project...in which the participants are trained when they work with



the real needs of the environment with the objective of improving it” (Puig y Palos, 2006, 61). The link was poetry. The activity was called Intergenerational Poetry Festival. The students prepared different poems, songs (we had some students from the Musical Education specialization) and other texts from the oral tradition. The elderly people were very happy about the activity, and they also prepared different songs, poems, etc. one afternoon they shared moments and experiences, and the result was very positive, both for the students and for the elderly people. The students could put into practice what they had studied in the class in a more social way. So, we could teach using this new methodology.

Palabras clave en inglés: *Service-learning, children's literature, education, elderly people, poetry.*

Introducción

Hace cinco años, en el Campus de Segovia se implantaron los estudios de Grado de Educación Primaria, de acuerdo con el Plan Bolonia. Esto supuso muchos cambios en la estructura de los estudios universitarios. Entre las novedades más notables estaba la división semanal de la asignatura en grupo grande, pequeño grupo y seminario; por tanto, los discentes tenían una oportunidad semanal de trabajar con el profesorado de una forma más práctica: la asignatura dejaba de poner todo el peso en la presentación magistral de la teoría. Así que había que plantearse cómo presentar las asignaturas de una forma distinta a como había ocurrido hasta ahora.

El alumnado estaba expectante acerca de su formación: ¿realmente iba a cambiar tanto? ¿Saldrían mejor preparados que los estudiantes del plan de estudios anterior? Y el profesorado estaba realmente ilusionado con este cambio en la educación universitaria de los futuros maestros. Estos nuevos cambios facilitan la implementación de nuevas metodologías.

No sólo teníamos ilusión, sino también ganas de afrontar nuevos retos educativos a través de las nuevas metodologías, que tratan de hacer más práctico lo que se aprende a través de nuevas formas de enseñanza. Así, uno de esos retos fue llevar a cabo una experiencia de Aprendizaje Servicio con el alumnado de 4º de Grado de Educación Primaria. Y la asignatura de Literatura Infantil resultó una opción más que adecuada, no sólo porque les resulta muy atractiva, sino porque fue fácil unirla a la “vida real” (en nuestro caso, en una residencia de ancianos) y porque es una materia que cursan todos los estudiantes, independientemente de la mención que hayan elegido.



Marco teórico y objeto de estudio

El grado de Educación Primaria en el Plan Bolonia.

En primer lugar, nos parece importante contextualizar esta actividad dentro del Plan Bolonia. Una de las preocupaciones más importantes que tiene el alumnado del Grado de Educación Primaria es que, al terminar sus estudios universitarios tengan toda la formación que necesitan para enfrentarse al aula en lo referente a didáctica, metodología, organización del centro, conocimiento de las características de los niños, etc. Es decir, tener conocimientos a nivel teórico, ya que les da seguridad tener un buen “repertorio” a la hora de enfrentarse al mundo laboral.

Dentro de los objetivos generales de los estudios de Grado de Educación Primaria, algunos tratan de inculcar en el alumnado una serie de aspectos que no son tan teóricos, pero que son necesarios en nuestra sociedad, como:

- 5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contexto de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- 6.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- 8.- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

Estos objetivos, como demostraremos más adelante, se cumplen al implementar prácticas basadas en el Aprendizaje Servicio Solidario. Todos ellos tienen en común la idea de “el otro” al presentar conceptos como contextos de diversidad, valores de formación ciudadana, convivencia o ciudadanía activa. Esta última concepción es, de hecho, uno de las ideas que más se repite cuando se habla de Aprendizaje Servicio. Además, no podemos olvidar que estamos formando a los futuros educadores que enseñarán a los ciudadanos del mañana.

Aprendizaje servicio.

El Aprendizaje Servicio Solidario (APS), o simplemente Aprendizaje Servicio es “una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas (Batllé, 51).



Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) hacen hincapié en la idea de que al trabajar de esta manera, se mejoran los resultados tanto del aprendizaje como del servicio, ya que “Integra aprendizaje y servicio en una sola propuesta pedagógica bien articulada” (16). Además, los matices con los que el alumnado aprende, no los obtendrían de ninguna otra manera.

Se basa en la pedagogía de la experiencia, puesto que el aprendizaje se basa en ella. Por pedagogía de la experiencia nos referimos, citando a Puig et al. (2007), a una forma de enseñanza “organizada de tal modo que hace posible la relación directa –la experiencia- de los jóvenes que están aprendiendo con los fenómenos de la realidad que estudian o consideran” (23); es opuesta a la clase magistral –tan utilizada hasta ahora en la enseñanza– pues no tiene como único objetivo que el alumnado aprenda la teoría a través de la explicación del docente, sino que aprenda por contacto con lo que se estudia, en las actividades (también llamadas servicios) que se llevan a cabo. Por tanto, este aprendizaje es más completo y alcanza un mayor sentido para el estudiante. En la imagen 1 se ven diferentes actividades relacionadas con la experiencia, entre las que está el APS. Esta metodología es la más completa, puesto que en ella se dan en mayor grado las variables de servicio y aprendizaje. Es decir, detrás de la actividad de servicio social hay un aprendizaje que va a ser útil para llevar a cabo la acción social.

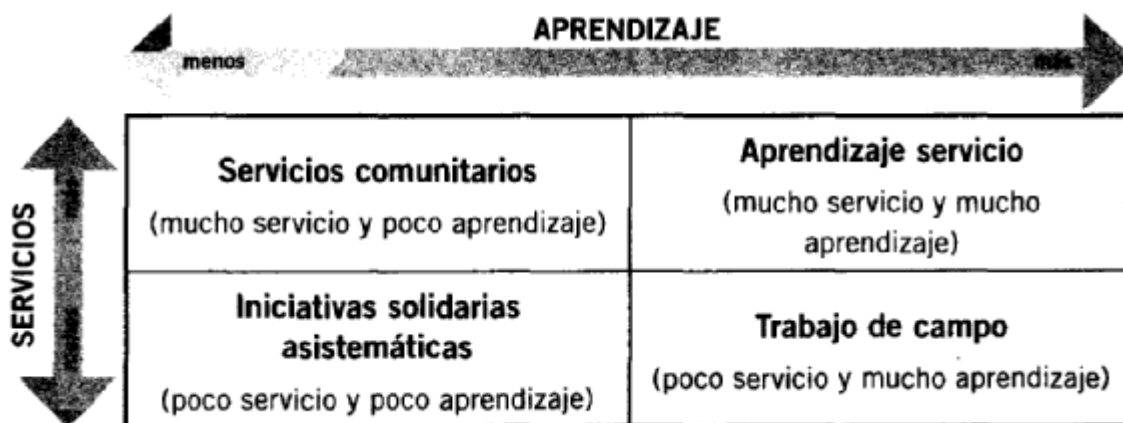


Imagen 1. Pedagogías de la experiencia y APS. Tomado de Puig, Batllé, Bosch y Palos (2007, 24).

En el desarrollo de las experiencias de APS vemos que se dan a la vez diferentes aspectos fundamentales: en primer lugar, hay un continuo ir y venir de la teoría a la práctica en las que los procesos reflexivos son determinantes para conseguir que los contenidos curriculares hagan mejorar la práctica que se lleva a cabo; en segundo lugar, la práctica hace entender mejor los contenidos curriculares; y finalmente, los aprendizajes devienen funcionales para la comunidad. Es por eso por lo que se da relevancia también a la reflexión, que debe darse no sólo antes de llevar a



cabo la actividad, sino también a lo largo de la misma: tanto profesores como alumnado han de reflexionar acerca de lo que están haciendo.

De acuerdo con Puig y Palos, se trata de “vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente” (61). El aprendizaje y el servicio son igual de importantes y necesarios en el desarrollo de la actividad; si uno de ellos faltara, o tuviera una importancia menor, ya no se podría definir como APS, sino como otro tipo de práctica (ver imagen 1). Se busca llevar a cabo un “proyecto ...en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”(61). De esta forma, se educa al alumnado en la idea de la ciudadanía activa. Esta idea toma una importancia mayor cuando el alumno que está llevando a cabo el servicio es quien enseñará a nuevas generaciones.

Descripción de la actividad.

Las profesoras de la asignatura de Literatura Infantil de 4º curso del Grado de Primaria teníamos una preocupación: no sólo debíamos instruir y transmitir teoría a los futuros educadores en cuestiones relacionadas con la Literatura Infantil, sino también educar. Una metodología que nos pareció muy enriquecedora para llevar a cabo estos dos objetivos es el APS.

Para cubrir estos objetivos, decidimos llevar a cabo una actividad que uniera esta asignatura con la sociedad, y más concretamente, con una residencia de ancianos. Pretendíamos llevar a cabo una experiencia de APS con el alumnado. De esta forma, además del enriquecimiento que supone, desde un punto de vista humano, visitar una residencia de ancianos, el grupo de alumnos daría un nuevo significado al aprendizaje en el que estaban involucrados.

El vínculo fue la poesía. La actividad se denominó: Festival Intergeneracional de Poesía. Es importante que la actividad o servicio tenga un nombre, ya que genera “la identificación y adhesión emocional de los chicos y chicas” (Puig et al., 96). El alumnado preparó diferentes poesías, romances y canciones (aprovechando que había alumnos de la especialidad de Educación Musical, que podían llevar instrumentos), y otros textos de tradición oral. Los residentes se ilusionaron mucho con esta actividad, y prepararon también ellos diferentes romances, poesías, etc.

La actividad tuvo lugar una tarde. El grupo de discentes fue, acompañado por las profesoras, hasta la Residencia de Ancianos de las Hermanitas de los pobres, en Segovia, cerca del Campus. Allí nos esperaban un buen grupo de personas de la tercera edad, deseosos de escuchar y compartir poesías y otros textos. Fueron intercalándose en la participación los residentes y el grupo de jóvenes. La actividad en seguida tomó un cariz de naturalidad y normalidad, lo cual supuso que



todos estuvieran a gusto. Unos y otros iban tomando la palabra, pudimos escuchar canciones antiguas, romances que aprendieron de memoria hace muchos años, poesías de los autores trabajados en clase, etc. La gran variedad de textos que pudimos escuchar dio un valor todavía mayor a la actividad.

Metodología

La metodología llevada a cabo fue la propia del APS. Los pasos que se siguieron en esta experiencia fueron los que se señalan en la imagen 2: planificación de la actividad, ejecución y evaluación de la misma.

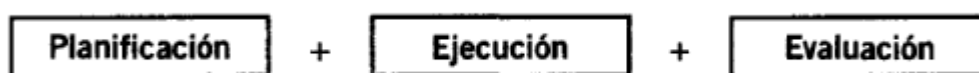


Imagen 2. Pasos en la aplicación de una experiencia de APS.
Tomado de Puig, Batllé, Bosch y Palos (2007, 74).

Estos pasos se puntualizan y detallan a continuación, siguiendo las etapas expuestas por Puig et al. (2007). (Imagen 3). La planificación de la actividad tuvo dos momentos: en primer lugar, la preparación de la misma por parte de las profesoras: decidimos que el tema que podía adaptarse mejor a esta metodología era la poesía, puesto que es más fácil de memorizar, y suele haber muchos ejemplos en el acervo popular. Además, debido a que son más breves, podía dar lugar a que más personas pudieran participar. En un segundo momento, se presentó la actividad al grupo, y se decidió el día, los textos que se llevarían, etc.

La ejecución se ha descrito en el apartado anterior, por lo que no aparece en este punto.

Tanto el grupo de alumnos como las profesoras evaluaron la actividad. Una vez terminado el servicio, se estableció un diálogo en el que los discentes expusieron sus sentimientos, sensaciones,... Las profesoras también evaluaron el grado de desarrollo e implicación del grupo en la tarea.

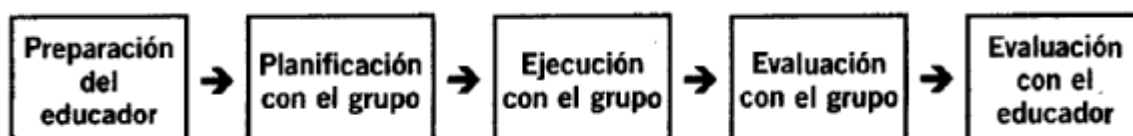


Imagen 3. Secuencia completa de las etapas en una experiencia de APS.
Tomado de Puig, Batllé, Bosch y Palos (2007, 74).



Resultados

Los resultados finales fueron muy positivos tanto para el grupo de estudiantes y las profesoras, como para los ancianos:

En primer lugar, los estudiantes, al acabar la actividad, manifestaron una gran alegría por haberla llevado a cabo. Sintieron que lo que habían hecho era útil, aprendieron de los mayores y vieron un nexo de unión entre lo que habían aprendido previamente en el aula y la realidad social y cultural de las personas con las que estuvieron conviviendo. Pudieron comprobar que lo que ellos habían aprendido era útil a otras personas. De esta manera, se cumplió lo que se propone en toda actividad de APS: que se base en la reciprocidad: “ambos deben ganar algo y ambos deben ofrecer algo” (Puig et al, 20).

En segundo lugar, las profesoras constataron que la universidad se puede abrir a otros contextos sociales, aunque no pertenezcan al ámbito educativo (En el Grado de Maestro se realiza el Practicum únicamente en colegios). Por otra parte, pudimos comprobar que se enriquecieron los contenidos del curso, ya que se utilizaron durante la realización de la actividad.

Por otro lado, los ancianos que participaron en este encuentro acabaron muy satisfechos por lo que habían vivido: se había establecido un nexo cultural entre ellos y los jóvenes universitarios. No es sólo llenar un tiempo vacío, sino darle un nuevo valor: dar y recibir. Dar de los conocimientos que ellos tienen sobre la literatura (sobre todo poesía, romances, dichos, refranes,...) y recibir, no sólo conocimientos, sino también cariño y cercanía por parte de un grupo social –los jóvenes-, que normalmente no acuden a las residencias de la tercera edad.

Conclusiones

La principal conclusión que se obtuvo fue que esta metodología puede ser implementada en la asignatura de Literatura Infantil, en el 4º curso del Grado de Educación Primaria. Pero es importante elegir bien la asignatura y la actividad que se llevará a cabo, para que pueda ser exitosa. El hecho de que los futuros maestros convivan con personas de la tercera edad, y esta convivencia esté basada en la cultura propia de nuestra tierra, hace que esta actividad cobre una riqueza especial desde el punto de vista de la vivencia y transmisión de valores, y la transmisión de distintos elementos culturales. No podemos dejar de lado la idea de que un maestro, un educador, debería conocer bien la cultura del lugar donde vive.

Finalmente, es importante que desarrollen una sensibilidad especial hacia las personas, puesto que en un futuro tendrán que trabajar con ellas. Si ellos conocen (porque han tratado de forma directa) a



personas diversas, con su problemática, necesidades, virtudes y riquezas, es muy probable que sepan valorar en su justa medida al otro, y sepan ver más allá de la imagen exterior. Así sabrán ayudarles a mejorar como personas, para, de esta forma, ayudar a que la sociedad mejore.

Bibliografía

- BATLLE, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, nº 972, 49-54.
- PUIG, J.M., BATLLE, R., BOSCH, C. Y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Ed. Octaedro (Ministerio de Educación y Ciencia): Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J.M. y PALOS RODRÍGUEZ, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 357, 60-63.
- Objetivos y competencias del Grado en Educación Primaria en el Campus de Segovia (Uva). Tomado de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-SG/>



Mesa 4.

Investigaciones y experiencias que promueven el desarrollo profesional

En esta mesa de comunicaciones se discuten trabajos que logran crear y mantener una red, una comunidad de prácticas u otras formas de trabajo colaborativo entre docentes, ya sean de un mismo nivel educativo o de instituciones y niveles diferentes. Se trata de un campo de trabajo donde se hacen evidentes las productivas relaciones entre la universidad y las instituciones educativas y entre todas ellas y su comunidad. Son trabajos que utilizan una metodología que se encuadra en el amplio campo de la investigación cualitativa (investigación-acción, etnografía, investigación biográfico-narrativa, etc.).



Mesa 4. Investigaciones y experiencias que promueven el desarrollo profesional

AUTORÍA	TÍTULO
Gómez Devís, M ^a Begoña	La e-evaluación orientada al e-aprendizaje: una experiencia en la formación universitaria del maestro
Comisaña Moreno, María Inmaculada; Sánchez-Bravo Martínez, María	Experiencias educativas enriquecedoras para la orientación profesional en centros de secundaria
Escudero Muñoz, Juan Manuel Nieto Cano, José Miguel	Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación continuada del profesorado en la educación obligatoria
Gómez Hernández, Patricia Monge López, Carlos	Formación inicial del profesorado para la innovación docente: el caso de las universidades gallegas
Madrid Vivar, Dolores Mayorga Fernández, M. José	Formación del futuro maestro de infantil en colaboración universidad-escuela
González González, M ^a Teresa Rodríguez Entrena, M. Jesús Cutanda López, M ^a Trinidad	Formación permanente del profesorado en la etapa obligatoria: entre las declaraciones y las prácticas
Nájera Utrilla Joaquín Octavio	Competencias del asesor técnico pedagógico como formador de docentes de educación primaria en la región Altos Tsotsil-Tseltal de Chiapas
Ramírez Orellana, Elena Clemente Linuesa, María Martín Domínguez, Jorge Rodríguez Martín, Inés	Planificación y evaluación de la práctica docente. Una visión desde el docente.
Parga Romero, Lucila	Reforma y formación docente: un campo en construcción
Correa Gorospe, Jose Miguel	La investigación de la identidad de las futuras profesoras de educación especial como acompañamiento en el trabajo de Fin de Grado.
Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru	El aprendizaje del profesorado en formación dentro y fuera de los contextos académicos: nuevas formas de relación con el conocimiento
Salas Villegas, Miguel Ángel Piñón Tovar, Eva María del Rosario Herrera Torres, Isaías	La evolución y su impacto en los procesos cognitivos y metodológicos. Una aproximación fenomenológica.
Gómez Mayo, Patricia Barba Martín, José Juan	La importancia actual del aprendizaje en los trabajos en grupo



Mesa 5. Repensar la docencia en la universidad como agente de cambio. La universidad comprometida con la mejora social

AUTORÍA	TÍTULO
<p>Calderón Garrido, Diego*. <i>Universidad de Barcelona;</i> Ambrós Pallarès, Alba. <i>Universidad de Barcelona;</i> Gustems Carnicer, Josep. <i>Universidad de Barcelona;</i> Feliu Torruella, Maria. <i>Universidad de Barcelona;</i> Medina Sevilla, Anna M^a. <i>Universidad de Barcelona</i></p>	<p>La Oficina de Relaciones Universidad-Sociedad: Un modelo en pro del compromiso social</p>
<p>Bernabé Villodre, María del Mar. <i>Universidad Católica San Antonio</i></p>	<p>La formación intercultural del docente desde la asignatura de Didáctica de la Música de la Educación Primaria</p>
<p>Velandia Páez, Anyela Biviana. <i>Universidad de Cantabria</i></p>	<p>Diseño de un programa educativo sobre VIH-sida para adolescentes</p>
<p>Ibarrola-García, Sara. <i>Universidad de Navarra</i></p>	<p>El aprendizaje-servicio en la educación superior: evaluación de una experiencia en el Grado de Educación</p>
<p>Beloki Arizti, Nekane*. <i>Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea;</i> Martínez Domínguez, Isabel. <i>Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea .</i> Darretxe Urrutxi, Leire. <i>Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea</i></p>	<p>Construyendo conocimiento colectivo: el impacto social de las investigaciones sociales</p>
<p>Moliner Miravet, Lidón. <i>Universidad Jaume I de Castellón *;</i> Francisco Amat, Andrea. <i>Universidad Jaume I de Castellón;</i> Cabedo Mas, Alberto. <i>Universidad Jaume I de Castellón</i></p>	<p>La educación para la paz en la gestión de la diversidad: el teatro del oprimido y la música comunitaria como herramientas de transformación de conflictos interculturales</p>
<p>Estévez González, Esther. <i>Universidad de Cantabria</i></p>	<p>Ellas, artistas. Un estudio cualitativo sobre trayectorias profesionales y el reconocimiento artístico</p>
<p>Asiáin Ansorena, Alfredo. <i>Universidad Pública de Navarra;</i> Erro Sala, Javier. <i>Universidad Pública de Navarra;</i> Otano Jiménez, Guillermo. <i>Universidad Pública de Navarra.</i></p>	<p>Desafíos para incorporar el estudio de la solidaridad, la cooperación y la educación para el desarrollo en las ciencias sociales</p>



AUTORÍA	TÍTULO
García Cabrera, M ^a del Mar. <i>Universidad de Córdoba;</i> Segovia Aguilar, Blas *. <i>Universidad de Córdoba</i>	El compromiso social de la práctica universitaria: formación del voluntariado universitario en comunidades de aprendizaje
García Londoño, Diana Carolina. <i>Universidad de Barcelona.</i>	Investigación en ética docente y dimensiones morales de la enseñanza: aportes a la formación del profesorado
Rivas Flores, José Ignacio. <i>Universidad de Málaga;</i> Leite Méndez, Analía Elizabeth. <i>Universidad de Málaga;</i> Cortés González, Pablo. <i>Universidad de Málaga</i>	Creando puentes escuela universidad. Una experiencia de formación docente desde la colaboración y el diálogo
Briones Pérez, Elena*; <i>Universidad de Cantabria.</i> Gómez Linares, Alicia; <i>Universidad de Cantabria.</i> Palomera Martín, Raquel; <i>Universidad de Cantabria.</i>	Universidad y valores personales: una apuesta por la internacionalización, la diversidad y el diálogo en la formación
Martínez Scott, Suyapa. <i>Universidad de Valladolid;</i> Torrego Egido, Luis. <i>Universidad de Valladolid;</i> Monjas Aguado, Roberto. <i>Universidad de Valladolid</i>	La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado
Sámano Ángeles Antonio; Ochoa Flores Fidencio y García López Georgina Isabel*	La responsabilidad social y el papel de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de México
Díaz de Greñu Domingo, Sofía, Anguita Martínez, Rocío y Ruiz Requies, Inés. <i>Universidad de Valladolid</i>	Estereotipos en torno al género y a la orientación sexual en el ámbito universitario
Totoricagüena Martín, Maricel. <i>Universidad de Cantabria;</i> Riaño Galán, María Elena*. <i>Universidad de Cantabria</i>	Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora
Andrade Ananias, Lucas *. <i>Universidade Federal de Santa Maria</i>	PROJOVEM: Relaciones e implicaciones de las acciones del programa en la vida cotidiana de los jóvenes
Martínez Corcuera, Raúl. <i>Universitat de Vic – GRC Laboratori de Mitjans Interactius UB-UVIC</i>	Diversidad: formación de estudiantes de comunicación en temas sensibles
Salceda Mesa, Marifa e Ibáñez García, Alba. <i>Universidad de Cantabria.</i>	La responsabilidad social del profesorado universitario en la formación de una ciudadanía más inclusiva
Estellés Frade, Marta. <i>Universidad de Cantabria</i>	Percepciones sobre los Límites y las Posibilidades de la Educación Ciudadana en la Formación Inicial del Profesorado



AUTORÍA	TÍTULO
Soler Rovira, José *. <i>Universidad Politécnica de Madrid;</i> Arroyo Sanz, Juan Manuel; González Torres, Francisco, Iglesias González, Concepción; Palmero Llamas, Daniel. <i>Universidad Politécnica de Madrid</i>	Compromiso ético y respeto al medio ambiente como competencias generales en los estudiantes universitarios de ingeniería y tecnología
Sánchez Flores Lizbeth. <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.</i> Bahena Benítez Falinda Elizabeth. <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</i> Morales Mejía Guadalupe. <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	Alternativas para el desarrollo local sostenible: el caso de Santa María Atexac, Puebla
Méndez Toledo, Marta Alicia. <i>Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.</i>	Metodologías en la enseñanza para obtener una mejor calidad y creatividad de la UMSNH
Torres Vázquez, Tania. <i>Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</i>	La tutoría virtual, un modelo alternativo para mejorar la eficiencia terminal en el nivel superior
Balduino, de Castro, Jordana. <i>Universidade Federal de Goiás;</i> Silva, Nogueira Duarte, Lueli. <i>Universidade Federal de Goiás *.</i>	La formación del profesorado de psicología en una propuesta del gobierno brasileño: dilemas y perspectivas
Reina Fernández, Juan Carlos. <i>Universidad de Granada</i>	Profesional <i>versus</i> estudiante. Nuevo reto para una universidad nueva
Fernández Cobo, Raquel. <i>Universidad de Almería</i>	Alfabetización académica: la Teoría de la lectura de Ricardo Piglia como modelo para la formación del lector competente
Hortigüela Alcalá, David. <i>Universidad de Burgos;</i> Pérez Pueyo, Ángel. <i>Universidad de León.</i> Hernando Garijo, Alejandra. <i>Universidad de Burgos.</i>	¿Evaluación tradicional o evaluación formativa? Percepción del alumnado universitario sobre su implicación en el proceso
Lezcano Barbero, Fernando*; Casado Muñoz, Raquel; Abella García, Víctor; Delgado Benito, Vanesa; Ausín Villaverde, Vanesa. <i>Universidad de Burgos</i>	Formación en competencias de alfabetización informacional y tecnológica de futuros docentes
Jarauta Borrasca, Beatriz. <i>Universidad de Barcelona;</i> Castro González, Leyla. <i>Universidad de Barcelona;</i> Colén Riau, M ^a Teresa, <i>Universidad de Barcelona</i>	La relación entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros. Análisis de las percepciones de los estudiantes



AUTORÍA	TÍTULO
Barandiaran Galdós, Marta*; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; Mijangos del Campo, Juan José; Olaskoaga Larrauri, Jon <i>Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)</i>	La opinión de los docentes universitarios sobre la calidad de la educación: una oportunidad para el cambio
Linde Valenzuela, Gema. <i>Universidad de Córdoba</i>	La Escuela en la Universidad: Una experiencia docente durante el Practicum III de Educación Infantil en la Universidad de Córdoba
Tomás Pastor, Lina M ^a . <i>Universidad Católica de Murcia;</i> Martínez Castro, Sonia M ^a . <i>Universidad Católica de Murcia;</i> Lombarte Londres, M ^a José. <i>Universidad Católica de Murcia.</i>	Evaluación de las estrategias de aprendizaje a través de la tutoría universitaria: un proyecto necesario ante un alumnado diverso
García Hernández, María Luisa*. <i>Universidad de Murcia;</i> Martínez Valcárcel, Nicolás. <i>Universidad de Murcia</i>	Las voces de los estudiantes: su percepción sobre los procedimientos de evaluación aplicados en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia
Bozu, Zoia. <i>Universidad de Barcelona</i>	Dos modelos de hacer docencia en la universidad: docencia expositiva versus docencia funcional
Guerrero Valverde, Empar*. Calero Plaza, Joana. <i>Universidad Católica "San Vicente Mártir"</i>	Nuevas realidades sociales, nuevas formas de aprendizaje. El aprendizaje por proyectos en el grado de educación social
López Cámara, Ana Belén*, <i>Universidad de Córdoba;</i> González López, Ignacio, <i>Universidad de Córdoba;</i> De León Huertas, Carlota, <i>Universidad de Córdoba.</i>	Aportaciones de LIFE para la generación de un perfil competencial del buen docente universitario
Argos, Javier*. Salvador, Laurentino. Ezquerro, Pilar. Osoro, José Manuel y Castro, Ana. <i>Universidad de Cantabria</i>	Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y planteamientos formativos docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
Ocaña Fernández, Almudena*. <i>Universidad de Granada;</i> Reyes López, M ^a Luisa. <i>Universidad de Granada</i>	Educación musical temprana en la universidad: un estudio de caso
Cárdenas Pérez, Ana Verónica. <i>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE);</i> Dobbs Díaz, Emily Anne. <i>UMCE;</i> Herrera Salas, Silvia Adriana. <i>UMCE;</i> Soto Bustamente, Ana María*. <i>UMCE.</i>	El dispositivo institucional en el saber pedagógico de profesores principiantes: Una lectura crítica para la formación inicial docente



AUTORÍA	TÍTULO
Holgado-Sáez, Christina, <i>Sam Houston State University</i>	Motivación, ansiedad y autoconcepto en Educación Superior: efectos de metodologías y conductas docentes en el conocimiento y rendimiento de los estudiantes.
Lázaro-Visa, S., Gómez, E., Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A.A. y Sierra, L. <i>Departamento de Educación. Universidad de Cantabria</i>	Promoción del bienestar infanto-juvenil mediante el trabajo en red: una experiencia en construcción



AUTORÍA	TÍTULO
Contreras Domingo, José Orozco Martínez, Susana Quiles Fernández, Emma Arbiol i González, Clara Hormazábal Fajardo, Roxana Ventura Robira, Montserrat Arnaus Morral, Remei	La profundización de relatos docentes como saber para la formación del profesorado: una investigación narrativa
Cortés Miguel, Ana Graciela Contreras Hernández, Elisa Sánchez Galván, Tania Martínez Barradas, Rosa Lilian	La función de la Tutoría en la Formación de Educadoras
Sabariego Puig, Marta	La investigación formativa para el desarrollo competencial y la docencia orientada al aprendizaje en la educación superior
Colmenero Ruiz, M ^a Jesús Muñoz Galiano, Inés M ^a Pantoja Vallejo, Antonio	El portafolio como instrumento de observación de las competencias docentes del profesorado universitario europeo
Ponz Miranda, Adrián Carrasquer Zamora, José Álvarez Sevilla, M ^a Victoria	Dificultades que encuentran los maestros en formación de Educación Infantil en la redacción de artículos de Didáctica de las Ciencias
Guarín García, John Jairo	Formación inicial del profesorado a través de relatos biográficos narrativos. Aprendizaje en contexto
Saiz Linares, Ángela	La formación de profesionales reflexivos en el ámbito educativo a partir de la indagación y la deliberación colaborativa: una propuesta para el Practicum de magisterio.
López-Cobo, Isabel	La universidad como asesora externa. Desarrollo de un modelo para la mejora escolar
Torres Soto, Ana Vallejo Ruiz, Mónica	Repensar la docencia universitaria a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes
Andrade Abarca, Paola García Tinisaray, Daysi	Aprender haciendo: experiencia de implementación de una buena práctica de innovación docente en la Educación Universitaria
García Ontañón, Silvia Pozo Miranda, Manuela	Compartiendo miradas en la formación de posgrado universitario: una experiencia reflejo de búsqueda personal y académica
García González, Alfonso Javier León Benítez, María Reyes Delgado Granados, Patricia García Fernández, Jacinto Guerrero Almeida, Laura	Las TICs al servicio de las redes de colaboración docente: Aprendizaje Basado en Problemas, Portafolio Digital y Rúbricas como elementos de innovación y mejora docente
Vaquero Domínguez, María Therón Sánchez, Roberto	El prototipado en papel como puente desde la Escuela Secundaria a la Ingeniería Informática
Zapata Mumpao, M ^a Jesús Marcos Ortiz, María	Acompañando la formación permanente del profesorado en torno a los proyectos de trabajo: la perspectiva de las facilitadoras



AUTORÍA	TÍTULO
Blanco Martínez, Alfredo	Las ventajas y las dificultades que supone la utilización del teatro en la Educación Secundaria Obligatoria
Valenzuela-Muñiz, Verónica Frías-Zapata, Anette Julieta Pacheco-Ríos, Carlos Mario	Asociación de maestros en formación a un cuerpo académico, una experiencia de identidad profesional y cambio educativo
Barba-Martín, Raúl A Pinedo González, Ruth	La Formación Continua del Profesorado en Segovia a través de la Investigación-Acción
Ángel Pérez Pueyo, M ^a . Ángeles Diez Fernández Raquel Domínguez Fernández Marta-Eva García González Roberto Fernández Fernández M ^a Inmaculada González Alonso M ^a . Dolores Alonso Cortés	Proceso de elaboración de una rúbrica para la evaluación del Prácticum del Máster de E. Secundaria por parte de los tutores de los centros
Mérida Serrano, Rosario González Alfaya, Elena Olivares García, M ^a de los Ángeles	RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad). Aprendizaje del método de Proyectos de Trabajo como práctica de excelencia educativa en Magisterio de Educación Infantil
Vásquez Suárez, K Peña Traperó, N Rodríguez Rivera, J.A Becerra Mena, A.F García de Paz, S	Conocimiento Práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study. Siete estudios de casos
Jardon Giner, Paula Sancho Álvarez, Carlos Rodríguez Gonzalo, Carmen	La construcción de un entorno colaborativo entre agentes implicados en la formación del profesorado de Secundaria: alumnado, profesorado del Máster y tutores de prácticas
Soto Gómez, Encarna Serván Núñez, M ^a José Pérez Gómez, Ángel	La reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes a través de las Lesson Studies
Gutiérrez Esteban, Prudencia Fernández, Elia Fernández Olaskoaga, Lorea	Repensando el aula universitaria: Reflexiones sobre el papel del alumnado en una experiencia de colaboración docente
Sanz Alonso, Josu Gutierrez Cuenca, Luispe	Niños y niñas en la Escuela de Magisterio de Donostia
Mayoral Serrat, Paula Castelló Badia, Montserrat	El feedback del tutor como motor de cambio en la formación continua del profesorado de Educación Secundaria
Chica Díaz, Marcos	Aprendizaje cooperativo-aprendizaje compartido. un proyecto conjunto de arte en la escuela
Lucindo, Nilziline Imaculada; Araújo Bonifácio, Regina Magna	El papel de los pedagogos en espacios educativos no formales: Qué dicen los estudiantes del curso de Pedagogía acerca de la actividad educativa en museos
Candela, Paloma y Perez, Carmen	La cooperación del profesorado universitario: oportunidades para la innovación y la mejora docente en los nuevos Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil



AUTORÍA	TÍTULO
García Rodríguez, María-Luisa	Los procesos de formación de los profesores en el prácticum. Estudio sobre el conocimiento profesional docente
González, Fernando	Fortalezas del Practicum de Magisterio como experiencia curricular que promueve el desarrollo profesional
Alonso González, Gustavo	La formación del profesorado en Colombia: Entre la “modernización” y la respuesta a las necesidades sociales
Martinez, Begoña Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia, Virginia y Monzón Martínez, Javier.	En qué y cómo debe mejorar la formación continua del profesorado para que mejore la educación inclusiva en la CAV. Escuchando las voces del profesorado
Perez, Darío	La importancia del aprendizaje experiencial en la formación del maestro de Educación Física. Evaluación de una experiencia en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal.
Ramirez robledo, JC	Resignificar la docencia a través del relato y del trabajo colaborativo
Arís Redó, Núria. Fuentes Loss, Mariana	El proceso de elaboración del portafolio mediante talleres cooperativos y actividades de autoevaluación reflexiva
Martínez Carmona, María José; Gil del Pino, Carmen	El Aula Experimental de Educación Infantil: una experiencia de formación práctica de maestros en la Universidad de Córdoba
García Castillo, Jesús Eduardo	La profesionalización del corrector de estilo: una experiencia de colaboración entre centros universitarios y centros de trabajo
Serrano, Rocío	DiMeCoD: Diseño de procesos metodológicos destinadas a la coordinación de la actividad docente y discente para las Titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación.



La e-evaluación orientada al e-aprendizaje: una experiencia en la formación universitaria del maestro

E-assessment of e-learnin: an experience in the formation of pre-service teachers

Gómez Devís, M^a Begoña. *Universitat de València*

* Datos de contacto: +34 963864485 | mabegode@uv.es

Resumen

En este trabajo se presenta un proceso de investigación e innovación docente dedicado a la e-Evaluación y desarrollado en distintos departamentos y titulaciones de la Universitat de València durante los cursos académicos 2011-12, 2012-13 y 2013-14. El equipo de profesores implicados en esta experiencia aborda, en un contexto de enseñanza-aprendizaje mixto (presencial y en línea), la e-Evaluación como elemento favorecedor del desarrollo de competencias en profesores y alumnos universitarios.

El diseño del proyecto atiende a una concepción de la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) y centra la atención en crear situaciones que promuevan y maximicen las oportunidades para el desarrollo de competencias, a la vez que permitan evaluar actividades y tareas en contextos presenciales y no presenciales.

Los objetivos que se persigue alcanzar son los siguientes:

- 1- Mayor implicación y responsabilidad de los estudiantes en los procesos de evaluación de la asignatura.
- 2- Favorecer la diversidad en los instrumentos y herramientas para la evaluación de los estudiantes.
- 3- Aumentar el grado de satisfacción de los estudiantes en torno a la evaluación y la utilización de los soportes digitales.
- 4- Uso de la plataforma Aula Virtual como recurso eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5.- Mejora de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) entre docentes y estudiantes en relación a los procesos evaluativos desarrollados en la asignatura.

Palabras clave: *e-Evaluación, educación superior, plataformas virtuales, proyectos de innovación docente, colaboración docente*

Resumen en inglés

This work presents a process of research and teaching innovation in e-Assessment. It has been carried out in different departments and degrees at the University of Valencia during the academic years 2011-2012, 2012-13 and 2013-2014. In a mixed on-site and virtual teaching-learning process, the teaching staff involved in this experience considered the e-Assessment as a tool in order to improve the development of competencies in university students and teachers.



The design of the project considers a learning-oriented assessment, and focuses on creating learning situations which not only may foster and maximize opportunities for the development of competences, but also allow the assessment of virtual and on-site activities and tasks.

The objectives to be achieved are the following:

- 1- To promote greater involvement and responsibility of students in the evaluation process of the subject.
- 2- To design different kinds of instruments and tools for the students' assessment.
- 3- To increase students' appreciation of assessment and the use of digital media.
- 4- To use the Virtual Platform as an effective resource in the teaching-learning process.
- 5- To improve teachers' and students' competencies (knowledge, skills and attitudes) in the assessment processes developed in the subject.

Palabras clave en inglés: *e-Assessment; Virtual platforms; Teacher collaboration; Higher Education; Innovation*

1. Introducción

En la escena universitaria actual ya son numerosas las evidencias de los reajustes y remodelaciones propiciados por el paradigma del Espacio Europeo de Educación Superior. De todas ellas nos interesa especialmente la ampliación de los escenarios de aprendizaje ligados a la universidad, pues entendemos que la vida universitaria proporciona una formación que no se encuentra ligada a unos momentos de la vida, sino que se proyecta antes, durante y después del marco universitario y que se desarrolla tanto dentro como fuera de las aulas.

Dicho esto, otro motivo que requiere especial atención estriba en que las aulas no pueden permanecer ajenas al flujo de influencias tecnológicas, como tampoco proceder a su inserción sin admitir que la incorporación de dichas prácticas al esquema pedagógico exige, de manera inexorable, unos umbrales particulares de investigación y análisis que permitan comprender mejor las auténticas oportunidades que estas tecnologías despliegan para la promoción y óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, la mayor parte de los proyectos de innovación que se llevan a cabo en las universidades españolas se hallan íntimamente ligados a la investigación en nuevas tecnologías y su uso para favorecer el aprendizaje del alumno (Guillén, 2005).

Desde esta posición y aun siendo conscientes de que en la mayoría de aulas universitarias se sigue poniendo el énfasis en la evaluación que lleva a cabo el profesorado, el presente trabajo tiene como principal propósito mostrar un cambio en la manera de entender y aplicar la evaluación de los estudiantes, no solo en cuanto a sujetos involucrados, sino también en cuanto a los procedimientos diseñados.



La experiencia que aquí presentamos se incardina en el grupo de investigación interdepartamental Eval-Aula¹, participa en los Proyectos de Innovación Educativa de la Universitat de València (convocatorias de 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15), tiene como protagonistas a los estudiantes de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil, y pretende promover situaciones de evaluación continua, auténtica, enfocada desde diversas modalidades y con la participación de los estudiantes (evaluación entre iguales, autoevaluación y co-evaluación) a través de la plataforma universitaria Aula Virtual. No obstante, si bien los objetivos generales atienden a la dimensión pedagógica de la e-Evaluación e integran las herramientas informáticas en pos de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta contribución persigue establecer el grado de satisfacción de los futuros maestros con el procedimiento de evaluación implementado.

En definitiva, siguiendo la estela de recientes investigaciones (cfr. Bretones, 2008; Ibarra et al., 2010, 2012; Padilla y Gil, 2008; Rodríguez Gómez, 2009; Yuste et al., 2012) se persigue el reto de conseguir una e-Evaluación que atienda a su función primigenia: cambiar o reorientar las prácticas educativas desarrolladas en función de los resultados obtenidos y con el fin de optimizar un aprendizaje auténtico mediante el uso eficaz de las TIC.

2. El trabajo colaborativo interdisciplinar y la Innovación Docente

Hace ya algún tiempo que distintos autores han incidido en el hecho de que la intervención del profesorado universitario en los procesos de innovación es uno de los indicadores de calidad educativa (cfr. Carbonell, 2001; Martínez Bonafé, 2008; Rodríguez Espinar, 2003; Zabalza, 2003). La implicación y trabajo considerables en pos de la mejora quedan reflejados en hechos como el de pasar de centrarse en la enseñanza para hacerlo en el aprendizaje del alumnado, los cambios curriculares que implican la revisión de objetivos de aprendizaje, ahora competencias, los ajustes en los contenidos de las materias, en las metodologías, en la forma de evaluar, etc. (Mas, 2011).

Desde la Universitat de València y en el marco de proyectos de innovación educativa se da paso al trabajo por y para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos proyectos suponen una renovación de la práctica docente dado que fomentan la trayectoria y desarrollo de la competencia docente, denominada por Tejada (1998) y Zabalza (2003) trabajo colaborativo, en equipo. En este sentido, Pozuelos, Rodríguez y Travé (2012) afirman que es posible trabajar de manera interdisciplinar algunos contenidos como: estrategias de innovación educativa, dispositivos digitales para la enseñanza y el aprendizaje, dinámica de aprendizaje compartido, diseño y planificación de proyectos, tratamiento de informaciones plurales, utilización de bases de datos, presentación de resultados basados en datos y argumentos, análisis crítico y reflexivo de la realidad compleja. Estos mismos autores señalan la necesidad de que este trabajo de innovación se

¹ Para obtener información sobre el grupo de docentes y materias participantes o mayor detalle de las aportaciones realizadas puede consultarse <https://sites.google.com/site/evlaula>



desarrolle en colaboración, puesto que facilita la transferencia de contenidos en las distintas materias de las titulaciones.

En esencia, las premisas sobre las que sustenta esta experiencia son las siguientes (Chiva et al. 2012):

- La innovación docente se puede llevar a cabo siempre y cuando se cuente, más allá de la coordinación docente, con la colaboración y cooperación entre el profesorado de diferentes áreas, disciplinas, facultades.
- La innovación docente requiere apoyo institucional que promueva proyectos de investigación e innovación educativa y reconozca las acciones realizadas por los docentes.
- La innovación docente precisa de una formación y actualización que generen grupos de personas formadas e interesadas en la mejora de la docencia.

En la actualidad, el equipo Eval-Aula lo componen nueve profesores con experiencia docente diversa, de 7 a 20 años, cuyo objetivo común ha requerido y todavía precisa de una dinámica de trabajo colaborativo en el que el grado de implicación supere los límites de las diferencias existentes en torno a las especialidades de procedencia de los investigadores y las titulaciones participantes (Maestro, Educación Social, Pedagogía, Psicología, Odontología e Información y Documentación). Así, este trabajo colaborativo es al mismo tiempo interdisciplinar, pues se produce entre profesorado procedente de las ciencias experimentales y sociales; hecho que, lejos de resultar una limitación, supone una ventaja, pues comparte objetivos innovadores y educativos comunes, concretamente la indagación en estrategias conjuntas para una evaluación de calidad del alumnado universitario a través de la plataforma de formación Aula Virtual.

El contexto de experiencia para este grupo de investigadores se inicia con la colaboración en el Proyecto REEVALUA (2009-2013). Reingeniería de la e-evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios (Proyecto de Excelencia P08-SEJ-03502) Grupo de Investigación EVALfor de la Universidad de Cádiz y continúa en sucesivas convocatorias de proyectos de innovación educativa de la Universitat de València con Proyectos EVAL-AULA: (2011-2012). Desarrollo y metodología de la e-Evaluación para su integración en Aula Virtual, (2012-13). Implementación de la metodología de la e-Evaluación en la plataforma Aula Virtual, (2013-2014). Optimización de los procesos e-evaluativos en el aula virtual y (2014-15). Avance en la mejora de la e-evaluación a través de Aula Virtual en la Universitat de València y estudio de dichos procesos en otras universidades.

Entre los logros alcanzados por el equipo Eval-Aula se señalan: adquisición y desarrollo de las TIC mediante sesiones formativas para el manejo y uso eficaz de la plataforma de formación Aula Virtual, el trabajo colaborativo en red y las reuniones asamblearias, junto al diseño y creación de instrumentos consensuados y validados para la evaluación del aprendizaje del alumnado de las distintas titulaciones. Todo ello nos ha permitido sistematizar cuestiones relacionadas con la planificación de las tareas de evaluación en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura; organizar sesiones formativas atendiendo a las necesidades



individuales de cada profesor y del grupo; realizar reuniones conjuntas para compartir y ajustar la experiencia con objeto de reflexionar y mejorar con las aportaciones de los docentes implicados.

2.1 La e-Evaluación del alumnado universitario

Como apuntan Ibarra et al. (2010, 2012) en la evaluación del alumnado existen formas alternativas a las tradicionales que introducen cambios e innovaciones en los sistemas y procedimientos de evaluación y que están cobrando cada vez más relevancia. Desde esta posición, la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) se centra en los procesos y busca integrar progresivamente la reflexión; es una ayuda al alumno en su actividad de aprendizaje y en la metacognición de ese proceso, al tiempo que un instrumento para la reflexión del docente sobre su actividad. Desde esta orientación formativa, la evaluación potencia:

- una actitud favorable hacia la actualización técnico-profesional del profesor y hacia la reflexión crítica sobre su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- una mediación ante la actividad del alumno en la construcción significativa de sus aprendizajes;
- una observación, obtención y valoración de datos, revisión de objetivos, de métodos de aprendizaje, de actividades y, sobre todo, de intervención para ayudar a superar las dificultades de aprendizaje.

Asimismo, retomando las palabras de Rodríguez et al. (2011: 23) la modalidad de e-Evaluación orientada al aprendizaje, en adelante e-EOA, se entiende como “cualquier proceso electrónico de evaluación en el que son utilizadas las TIC para la presentación de las actividades, las tareas de evaluación y el registro de las respuestas”. En definitiva, se caracteriza intrínsecamente por:

- Autenticidad. Los estudiantes deben activar las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en las situaciones críticas o reales de su vida profesional (Monereo, 2009).
- Participación del estudiante en el proceso de evaluación. Es un agente activo, adquiere protagonismo: realiza juicios reflexivos y valoraciones (Marín, 2009).
- Aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación al proceso de evaluación. La influencia digital se manifiesta no solo desde el ámbito de la presentación de trabajos o producciones de los estudiantes (Carless et al., 2006), sino también en el desarrollo del proceso de evaluación (Brink y Lautenback, 2011).

3. Metodología y descripción del procedimiento de evaluación

De acuerdo con los planteamientos formulados con anterioridad, el paradigma de la e-EOA implica una serie presupuestos técnicos y metodológicos que desembocan en la configuración de un procedimiento sistemático y exhaustivo que orienta la evaluación de las competencias y del aprendizaje de los estudiantes. A continuación, presentamos en la Tabla 1 el procedimiento desarrollado a través de la plataforma de formación de código abierto .LRN Aula Virtual y que atiende a diversos elementos (Carless et al., 2006; Stödborg, 2012; Yuste et al., 2012): las competencias a desarrollar por los estudiantes y los resultados de aprendizaje a conseguir; las



tareas de evaluación que se requieren: evidencias, productos; y los instrumentos de evaluación y el sistema de calificación que se va a utilizar.

Tabla 1. Ejemplo de procedimiento de evaluación en la asignatura Lengua española para maestros (curso 2012-13).

Producto	Peso en calificación	RESPONSABILIDAD EN LA Evaluación del Profesor	LIDAD EN LA Evaluación del Estudiante: Autoevaluación	EVALUACIÓN del Estudiante: Entre iguales
Examen	50%	100%		
FORO: Diario de sesiones	10%		25%	75%
TAREA 1: Trabajo de investigación	15%	85%		15% (Rúbrica presentación oral)
TAREA 2: La argumentación	15%	100%		
Cuestionarios de Autoevaluación	10%		100%	
RESULTADO Total	100%	77,75%	12,5%	9,75%

En relación al FORO y las TAREAS programadas cabe señalar que están concebidas como situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes cuando se enfrentan al uso lingüístico auténtico². La “conversación” entre alumnos y docente es un diálogo que ayuda a los recién llegados, se trata estudiantes de primer curso, a aprender las formas de estructurar por escrito y presentar oralmente los conocimientos de una determinada disciplina según los cánones de la comunidad que los practica.

4. Grado de satisfacción con el procedimiento de evaluación: resultados.

Desde sus inicios, el equipo Eval-Aula, consciente de que la evaluación influye en el qué y cómo aprenden los estudiantes, ha buscado experimentar un cambio favorable y efectivo en la manera de entender y aplicar la evaluación. Durante los tres cursos académicos en los que ha desarrollado su investigación todos los estudiantes han sido considerados como parte activa del proceso de evaluación y por ello la importancia de elaborar múltiples y diversas tareas que les permitieran adquirir sustancialmente las competencias relacionadas con su formación universitaria. Buena prueba de ello es la configuración del procedimiento de evaluación experimentado sobre la plataforma de formación Aula Virtual, pues ha permitido evaluar a través de diversos módulos y que cada alumno/a conozca su nota individual detallada por bloques y tareas sujetas a evaluación (Ficha de Estudiante).

² Para obtener mayor información acerca del desarrollo del Foro y las Tareas que se indican en la Tabla 1 puede consultarse Gómez Devís (2011, 2014).



En relación al cuestionario *Grado de satisfacción de los estudiantes con el procedimiento de evaluación* cabe señalar que se trata de un instrumento diseñado exprofeso por el grupo Eval-Aula y su implementación se ha realizado desde la plataforma Aula Virtual. El principal propósito de esta encuesta final atiende a la revisión, comprobación y mejora en torno a un proyecto de evaluación constante y colaborativa, fruto de una estrategia docente que desarrolla el e-aprendizaje y, de este manera, la e-Evaluación como un proceso continuo, integral e integrado.

Tabla 2. Resultados de la encuesta *Grado de satisfacción de los estudiantes con el procedimiento de evaluación*

Descriptor	Totalmente Insatisfecho %	Bastante Insatisfecho %	Indeciso %	Bastante satisfecho %	Totalmente satisfecho %
1. Considero que el procedimiento de evaluación implementado en esta asignatura ha sido útil para valorar mi proceso de aprendizaje	3,5	13,8	44,8	34,4	3,5
2. El docente explicó adecuadamente los criterios de evaluación establecidos en la guía docente de la asignatura	5,2	3,5	13,8	37,9	39,6
En esta asignatura ha existido coherencia entre los contenidos impartidos y los procedimientos de evaluación utilizados	10,3	7,1	32,7	41,3	5
4. La variedad de procedimientos de evaluación realizados en esta asignatura me ha parecido adecuado para la valoración de mi aprendizaje	7,1	10,3	27,3	48,2	7,1
5. Estoy satisfecho con la utilización de los módulos de Aula Virtual (tareas, cuestionarios, foros, ficha de estudiante) para el desarrollo de mi evaluación	1,7	7,1	20,6	34,4	36,2
6. Me ha gustado que se haya contemplado la participación del estudiante como criterio de evaluación de mi aprendizaje	11,7	3,5	12	43,2	39,6
7. Esta asignatura me ha permitido conocer mejor los usos de la plataforma Aula Virtual	3,5	1,7	7,1	32,7	55
8. En general, me siento satisfecho con la utilización de la plataforma para el desarrollo de mi evaluación	3,5	3,5	13,8	48,2	31
9. Estoy satisfecho con las competencias evaluativas que he desarrollado en esta asignatura	3,5	8,6	25,9	53,4	18,6
10. En general estoy satisfecho con el procedimiento de evaluación desarrollado en esta asignatura	5,2	12	23,9	51,8	7,1



Conclusiones

Durante el desarrollo de esta experiencia en los tres últimos años en la Universitat de València hemos podido comprobar cómo este tipo de dinámicas de evaluación favorece la adquisición de competencias y estrategias de aprendizaje extensibles a ámbitos laborales y profesionales (Chiva et al. 2013). Nos referimos, por ejemplo, a la autorregulación de los aprendizajes, al desarrollo del pensamiento crítico, al uso de estrategias diversas para la resolución de problemas, a la capacidad de organización del trabajo, al estudio autónomo, etc.

Por otro lado, los 90 estudiantes del Grado de Maestro han expresado a través de los cuestionarios que encontrarse con un profesor que orienta el transcurso de su aprendizaje contribuye al desarrollo de un modelo de evaluación que aprecian y que les resulta muy formativo. Así lo muestran los resultados del cuestionario final (Tabla 2), pues el porcentaje de estudiantes bastante satisfechos y/o totalmente satisfechos es el más elevado en 9 de las 10 cuestiones que lo componen. No obstante, la primera cuestión ha obtenido su mayor porcentaje en el sector de los indecisos (44,8%); hecho que debe entenderse como un acicate a la incipiente experiencia del grupo de innovación docente y corrobora, a nuestro juicio, la necesidad de mantener y mejorar una evaluación orientada al aprendizaje.

En definitiva, las prácticas educativas universitarias continúan a la espera de investigaciones que preparen y consoliden la acción de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello, la observación y la experimentación tanto en el aula ordinaria como en los distintos niveles formativos superiores resultan indispensables.

Bibliografía

- BRINK, R. y LAUTENBACH, G. (2011). Electronic assessment in higher education. *Educational Studies*, 37 (5), 503-512. Recuperado 20 de marzo en <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010539733>
- BRETONES, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, .181-202.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ed. Morata.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. y MOK, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398. Recuperado 20 de marzo en <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679043>
- CHIVA, I. et al. (2012). Una experiencia de colaboración docente interdisciplinar e interfacultativa para la mejora de la docencia universitaria. *En I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012. Congreso Internacional Virtual sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. Sevilla: AFOE-Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo, pp. 764-772.



- CHIVA, I., RAMOS, G., GÓMEZ, M^a B. y ALONSO, A. (2013). La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 11. Recuperado 20 de septiembre de 2014 en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/viewFile/3051/3009>
- GÓMEZ DEVÍS, M^a B. (2014). Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia Lengua para Maestros. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 12. Recuperado 20 de septiembre de 2014 en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3556/3422>
- GÓMEZ DEVÍS, M^a B. y LLOPIS RODRIGO, F. (2011). La e-Evaluación orientada al proceso de aprendizaje. Una experiencia innovadora para el desarrollo de competencias en la materia Lengua para Maestros, en Núñez Delgado, M^a Pilar (coord.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, Madrid: SEDLL.
- GUILLÉN, R. (2005). *La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física*. Tesis doctoral. Recuperada 20 de marzo de 2014 en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8289/trgc1de2.pdf?sequence=1>
- IBARRA SÁIZ, M^a S. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad, *Revista REOP*, 21 (2), pp. 443-461.
- IBARRA SÁIZ, M^a S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y GÓMEZ RUIZ, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231.
- MARÍN GARCÍA, J. A. (2009). Los alumnos y profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 78-98.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). "Pero ¿qué es la innovación educativa" en *Cuadernos de Pedagogía*, 375, pp. 78-82.
- MAS, O. (2011). El profesor universitario sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15,3, pp. 195-211. Recuperado 20 de marzo en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- MONEREO, C. (2009). La autenticidad de la evaluación, en Castelló, M (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Madrid: Edebé.
- PADILLA, M^a T. y GIL, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, 241, pp. 467-486.



- POZUELOS, F., RODRÍGUEZ, F. y TRAVÉ, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, pp. 67-96.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (Dir.) (2009). *EvalHIDA: Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asincrónicas (foros, blogs y wikis)*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA, S. y GÓMEZ RUIZ, M. A. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de educación*, 356, 401-430.
- STÖDBERG, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (5), pp. 591-604. Recuperado 20 de marzo en <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.557496>
- YUSTE, R., ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F. (2012). La evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 39 (20) pp. 159-167.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Experiencias educativas enriquecedoras para la orientación profesional en centros de secundaria

Enriching educational experiences for career guidance in Secondary School

* Comisaña Moreno, María Inmaculada. *Centro Educativo Fuenllana*;

** Sánchez-Bravo Martínez, María; *Centro Educativo Fuenllana*.

* +34 659385620 | mariacomisana@fuenllana.net

** +34 650579858 | mariasanchezbravo@fuenllana.net

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar sobre la **orientación profesional** en los centros de secundaria. Nuestra sociedad necesita profesionales comprometidos con la estimulación, la orientación del aprendizaje, así como con el desarrollo de las cualidades humanas que ayuden a los propios alumnos a tomar conciencia de su propia identidad y a construir proyectos profesionales y vitales, capaces de afrontar los cambios que se están forjando en el escenario actual. Dicha orientación se concibe como un proceso continuo de acompañamiento y no solo una acción puntual propia de los últimos cursos.

Este trabajo sugiere **experiencias educativas** enriquecedoras que, en estrecha relación con **el rol de los alumnos** en el aula, se emplean en la enseñanza secundaria para orientarles profesionalmente.

Palabras clave: escuela secundaria; orientación profesional; rol del alumno

Abstract

This paper aims to reflect on **career guidance** in Secondary Schools. Our society needs professionals committed to stimulating, learning orientation, and with the development of human qualities that help students to become aware of their own identity and to build professional and vital projects capable of dealing with changes which are being forged in the current scenario. This type of orientation is conceived as a continuous process of accompaniment and not just an isolated or specific action in their final years.

This work suggests enriching **educational experiences** which, in close relation to the **role of students** in the classroom, are used in Secondary Schools to guide them professionally.

Key words: Secondary School; career guidance; role of students

Introducción

Nos encontramos en una sociedad inmersa en constantes cambios que requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompañan (Martínez Clares, 2011).



Este reto nos obliga a redefinir algunos de los principales desafíos de la educación y la orientación, conscientes de que ambos procesos constituyen medios muy valiosos para ayudar a las futuras generaciones a adaptarse a los cambios y para poder llegar a ser miembros activos y comprometidos dentro de la sociedad que nos rodea: la sociedad del conocimiento.

Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información, por tanto, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en *“cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría”* (Pérez Gómez, 2010). Seguimos la definición de este autor al entender por *“sabiduría” el arte de saber navegar y manejarse en situaciones de incertidumbre; la capacidad y voluntad de utilizar el mejor conocimiento disponible para elaborar y desarrollar el propio proyecto vital, personal, social y profesional.*

Es en la sociedad del conocimiento donde se encuentran nuevos significados de la educación, del trabajo, del ocio, que nos obliga como educadores, a una orientación a lo largo de la vida y a generar actitudes proactivas ante los cambios (Martínez Clares, 2014). En esa búsqueda de nuevos sentidos, la construcción del pensamiento práctico tiene mucho que decir al respecto, ya que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad.

Esta sociedad nos obliga a replantearnos el concepto, el sentido y el campo de actuación de la **orientación**, por lo que defendemos una orientación abierta, continua y flexible. Como señala Echeverría (2008), el gran reto es pasar de un enfoque basado en la ayuda a la toma de decisiones inmediatas, a un enfoque más global, que promueva la capacidad de las personas para gestionar su propia trayectoria profesional. Con otras palabras, la orientación debería permitir a las personas a ser capaces de crear conocimientos y acciones a partir de su experiencia, decidir en función de ellas y emprender acciones que permitan la transformación de la realidad, a través de su proyecto profesional y de vida.

Marco teórico y objeto de estudio

Atendiendo a las necesidades actuales que la sociedad reclama, no podemos perder de vista que la intervención orientadora debe tener un carácter **proactivo**, lo que va más allá de la toma de decisiones en momentos precisos de la vida de cada persona, sin tener que ceñirla a un contexto y momento determinado.

La **orientación** hace referencia a una gama de actividades que incluyen la información y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera. Capacita a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas a determinar sus aptitudes e intereses, a adoptar decisiones educativas, de formación y de empleo, y a gestionar su aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en cuanto al aprendizaje, el trabajo y otras cuestiones en las que se adquieren o se utilizan competencias (CE, 2004:2)



La orientación tiene que tener un carácter **integrador** porque en ella se incluyen todos los aspectos, facetas y dimensiones que influyen en la adquisición por parte del individuo de competencias, roles y funciones necesarias para que se posibilite el cambio, el conocimiento de sí mismo y su desarrollo personal y social.

Desde esta perspectiva, defendemos la orientación como un **proceso continuo y dinámico**, porque se produce a lo largo de la vida y considera a la persona como un agente activo de su proceso de orientación, permitiéndole, facilitándole o ayudándole en la transformación o cambio de su contexto o realidad (Martínez Clares, 2011)

Búsqueda de la identidad personal

La etapa de la adolescencia se caracteriza por la intensa búsqueda de la identidad personal y social. El joven se esfuerza por conocerse a sí mismo y proyectar sus ideales de vida. Para que tomen conciencia de su propia identidad tienen que preguntarse ¿quién soy?, ¿dónde estoy? y ¿hacia dónde voy?, y responder a la necesidad de construir proyectos profesionales y de vida.

En la praxis diaria, la orientación se limita en muchas ocasiones a momentos puntuales (al finalizar 4º ESO y 2º de Bachillerato) cuando sabemos que, de nada sirve esta información si el alumno no trabaja el conocimiento de sí mismo, los valores e intereses, las fortalezas y debilidades; en definitiva si no alcanza una identidad personal. Y junto con esa **identidad personal** desde la educación se deben promover actitudes y desarrollar competencias que capaciten al alumnado para liderar la planificación de su propio proyecto vital afrontando cualquier cambio en su trayectoria vital y profesional.

Ambos procesos, la educación y la orientación, son acciones con proyección de futuro que persiguen el desarrollo integral del individuo a lo largo y ancho de la vida. Dicha orientación no solo se desarrolla en el contexto educativo escolar, aunque nosotros desarrollaremos en nuestra ponencia experiencias educativas que los profesionales de la educación empleamos en las aulas de secundaria.

Figura del docente

La sociedad reclama un nuevo **concepto de profesional**. En esta sociedad cambiante la orientación tiene que ser más flexible y comprensiva y el docente tiene que tener un rol de mediador, facilitador y provocador de cambios. Su tarea sería la de dotar a los alumnos de las competencias que les permitan identificar, elegir y reconducir alternativas formativas acordes a su potencial y proyecto vital.

Como señala García López (2010) un agente de cambio es aquel que es capaz de desarrollar en la organización, acciones, actitudes y procesos que permitan realizar mejoras proactivamente en los diversos aspectos internos y externos. Este es el nuevo tipo de docente por el que apostamos.

Un docente que acompañe al alumno en la construcción de su proyecto vital, para que éste se “interrogue sobre la propia vida, sobre el sentido que se desea darle” (Bernard, 1995). Siguiendo a



este autor podemos afirmar que la persona es “un ser en proyecto”, constantemente cuestionándose: comprendiendo el presente, poniéndose en relación con el pasado para afrontar el futuro.

Siguiendo las aportaciones de Soledad Romero (2004) y en relación con la figura del profesor, el proceso de orientación implica la puesta en práctica de tres tipos de culturas: la cultura de la anticipación, la cultura del proyecto y la cultura de la acción. Cada una de ellas lleva implícitos una serie de contenidos, así como los tipos de aprendizaje necesarios, que el docente tiene que trabajar de forma recurrente, en espiral, y no de forma lineal. Reproducimos esos contenidos en la figura 1. Vamos a exponer en el siguiente epígrafe los tipos de aprendizaje que se pueden realizar desde el aula, no solo desde el ámbito de la tutoría grupal.

Nos centramos en el primer punto: la **cultura de la anticipación**, que se concretan en los objetivos de aprender a explorar y construir la identidad personal.

1) *Aprender a explorar* equivale a poder experimentar, vivir experiencias de manera que el alumno construya una imagen más ajustada de sí mismo y se cuestione el tipo de relación existente entre sí mismo y el entorno (información académica, requisitos de ingreso, etc.)

En este sentido, son los estudiantes los que deben indagar directamente a involucrarse en la búsqueda y conocimiento de su entorno, respondiendo a “**¿dónde estoy?**”

Y ahora nos detenemos un momento para exponer que, cuando hemos nombrado el objetivo “construir una imagen ajustada de sí mismo”, nos estamos refiriendo a la exploración de los sueños y aspiraciones propias, las motivaciones, la consideración del trabajo como fuente de realización personal o sólo como fuente de ingresos, los estilos de aprendizaje (donde reside la potencialidad del alumno para aprender), etc. Se fomentan en el aula las siguientes habilidades y actitudes: capacidad de **observar**, describir, asociar, **capacidad de apertura**, curiosidad, elaboración de hipótesis, coherencia, etc.

2) En la *construcción de la identidad personal-profesional*, no es suficiente recoger información sobre sí mismo y el entorno, sino aprender a dar un significado a dicha información. **¿Para qué?**, para conocer lo que puede llegar a ser, mejorar la autoestima. Y sobre todo, para poder contestar a la pregunta “**¿quién soy?**”

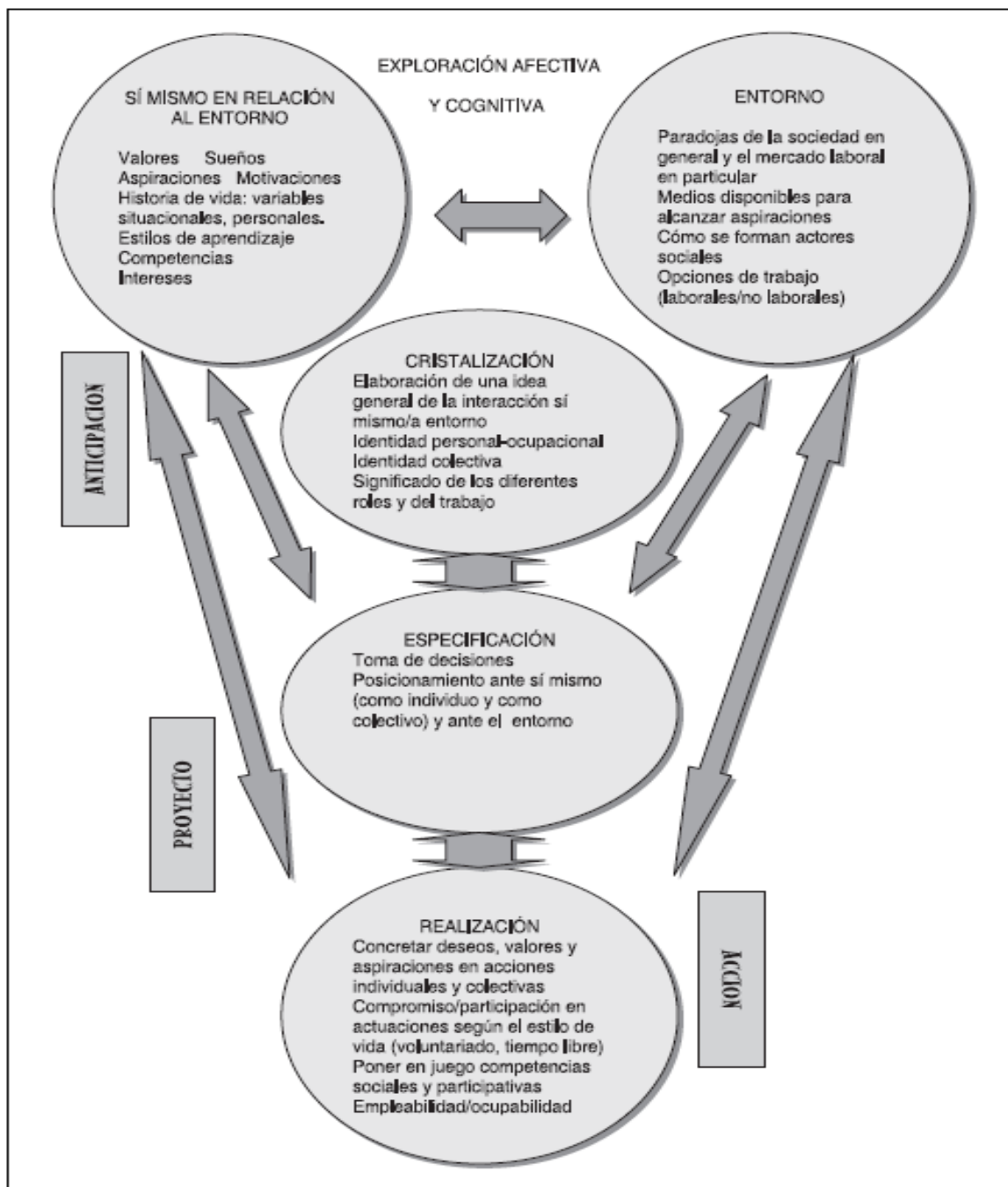


Figura 1. Áreas de acción y orientación profesional

Con la finalidad de desarrollar esta competencia, se fomentan en el aula actividades donde cada uno asuma un papel. Por ejemplo, cuando realizan un trabajo de investigación en grupos acerca de temas divulgativos, cada uno de los alumnos adopta un rol: coordinador del proyecto, el que elabora el diario, el portavoz, etc.



Tipos de roles

Hacernos un alto en el camino para centrar la atención en el conocimiento del rol del alumno, porque no queremos que pase como algo desapercibido. Conocer su “papel”, el que desempeña frecuentemente en el aula y fuera del, será uno de los factores a tener en cuenta para la toma de decisiones, porque implican un mayor conocimiento de uno mismo, y por lo tanto de sus fortalezas y debilidades. Se desarrolla a través de intercambio grupal de conocimientos y experiencias previas, a través del dialogo, del trabajo en equipo, etc.

En el siguiente cuadro se recogen los nueve tipos de roles, es decir, “nuestra manera particular de comportarnos, contribuir y relacionarnos socialmente”. Para conocer el rol que tenemos en un equipo de personas, tendríamos que analizar la visión que tenemos sobre nosotros, y la visión que tienen los demás, que se conocer generalmente a través de un evaluador externo (el docente).

Tabla 1. Roles de equipo según Dr. Meredith Belbin

Conocimiento	1.Cerebro	Creativo, imaginativo, poco ortodoxo. Genera ideas y resuelve problemas difíciles. <i>Ignora los problemas. Demasiado absorto en sus pensamientos como para comunicarse eficazmente.</i>
	2.Monitor-Evaluador	Serio, perspicaz y estrategia. Percibe todas las opiniones. Juzga con exactitud. <i>Carece de iniciativa y de habilidad para inspirar a otros. Puede ser excesivamente crítico.</i>
	3. Especialista	Resuelto, entregado, con intereses limitados. Aporta cualidades y conocimientos específicos. <i>Contribuye solo en áreas muy limitadas. Se explaya en tecnicismos.</i>
Acción	4. Impulsor	Retador, dinámico, trabaja bien bajo presión. Tiene iniciativa y coraje para superar obstáculos. <i>Propenso a provocar. Puede ofender los sentimientos de la gente.</i>
	5. Implementador	Práctico, de confianza, eficiente. Transforma las ideas en acciones y organiza el trabajo que debe hacerse. <i>Inflexible en cierta medida. Lento a responder a nuevas posibilidades.</i>
	6. Finalizador	Esmerado, concienzudo, ansioso. Busca los errores. Pule y perfecciona. <i>Tiende a preocuparse excesivamente. Reacio a delegar.</i>
Personas	7. Coordinador	Maduro, seguro de sí mismo, identifica el talento. Aclara las metas. Delega bien. <i>Se le puede percibir como manipulador. Se descarga de trabajo personal.</i>
	8. Cohesionador	Cooperador, perceptivo y diplomático. Escucha e impide los enfrentamientos. <i>Indeciso en situaciones cruciales. Evita las confrontaciones.</i>
	9. Investigador de recursos	Extrovertido, entusiasta, comunicativo. Busca nuevas oportunidades. Desarrolla contactos. <i>Demasiado optimista. Pierde el interés una vez que el entusiasmo inicial ha desaparecido.</i>



En relación con la **cultura del proyecto**, no nos vamos a detener ahora, sino en epígrafes posteriores cuando desarrollemos actividades que se realizan en el aula (entre ellas el "Mandala"), en las que el alumno se proyecta vital y profesionalmente. Son actividades que fomentan la tendencia a la reflexión, el sentido práctico, la planificación, la evaluación, etc. Se anima al alumno a contrastar lo deseable con lo probable, a identificar la autenticidad de sus comportamientos, a hacerse autocrítica, a afrontar sentimientos (incertidumbre, ansiedad) que van emparejados a cualquier toma de decisiones, etc.

Y sobre todo, que lo más importante es el aprendizaje del proceso de toma de decisiones, por encima del producto del mismo.

Por último, la **cultura de la acción**. Es decir, aprender a actuar. Si se han desarrollado satisfactoriamente las dos anteriores, el alumnado se encuentra preparado para la toma de decisiones.

Experiencias educativas enriquecedoras

Orientadas al propio conocimiento

Dentro de las actividades orientadas al *propio conocimiento*, resulta indispensable la atención personalizada que ayuda al alumno a conocerse a sí mismo, a desarrollar al máximo sus aptitudes, a aceptar sus dificultades y aprender a superarlas. Esta atención personalizada se lleva a cabo mediante la realización de **tutorías individuales, grupales y con padres**. En estas sesiones de tutoría se abordan temas el rendimiento académico, al formación cultural y hábitos intelectuales, el carácter, la ilusión profesional, el empleo del tiempo libre, etc.

Al inicio de la educación secundaria, para que el alumno conozca su estilo de aprendizaje se suele emplear el **questionario Honey-Alonso**, y el **CHTE** (*Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio*) para conocer sus hábitos y técnicas de estudio. De esta forma se prevén posibles dificultades en la metodología de estudio, dando al alumno las herramientas imprescindibles para que tenga éxito en el etapa que comienza.

También se realizan la **batería de test BTDA** (*Batería de Test para el Diagnóstico de los Adolescentes*) de TEA, que permite planificar el aprendizaje en la E.S.O. y facilita la toma de decisiones relacionadas con la orientación. Explora las habilidades mentales (razonamiento abstracto, inteligencia general, aptitud espacial, inteligencia práctica, etc.), la personalidad, la integración social, el estudio, la adaptación y los intereses escolares. También permite realizar un estudio sociométrico del grupo. Toda esta información se trabajará en la tutoría personal y familiar, para que el alumno y su entorno participen de ella y forme parte de sus decisiones presentes y futuras.

Con todo ello al finalizar la etapa de secundaria se elaborará el **consejo orientador**, donde tras la reunión del equipo educador, se aconseja al alumno qué estudios podría realizar con más éxito el siguiente año al terminar la ESO.



Orientadas al conocimiento del entorno y de la sociedad

Dentro de las actividades relacionadas con el *conocimiento del entorno* se encuentra una práctica cada vez más común de orientación universitaria: es el **"Shadowing"** (en inglés, "sombra"). Es una técnica de orientación, que se suele realizar en colaboración con las universidades, en la que los alumnos de bachillerato acompañan durante un día a universitarios de un Grado que quieren estudiar en el futuro, convirtiéndose "en la sombra" de un universitario mentor. Los alumnos o "shadowers" no sólo observan el quehacer diario de la persona a la que acompañan, sino que pueden conocer las instalaciones de la universidad, así como aclarar sus dudas, preferencias e intereses académicos y profesionales.

Dentro de las **visitas culturales**, los alumnos pueden conocer de primera mano algunas experiencias profesionales cercanas al mundo de los medios de comunicación, la economía, la ciencia, el deporte, etc. A modo de ejemplo, entre estas salidas se encuentra la del periódico "El Mundo", la visita para conocer los diferentes departamentos (marketing, publicidad, financiero) de una empresa como TRUCCO, etc. En ocasiones, se invita a profesionales expertos para que impartan sesiones didácticas en el centro educativo.

En estrecha relación con las necesidades de la sociedad actual, nace el **Club de Debate y Oratoria** en nuestro centro educativo. Su finalidad será dar al alumno las herramientas para el desarrollo de habilidades del pensamiento (la deducción, la argumentación, la refutación y la investigación, entre otras). En estas sesiones semanales, en las que participan los alumnos de cuarto de ESO y bachillerato, reciben los conocimientos teóricos necesarios y se realizan las competiciones dialécticas que les exige un trabajo en equipo previo, así como la reflexión previa sobre los argumentos empleados.

Orientadas a la toma de decisiones

Centraremos nuestra atención en las actividades *orientadas a la toma de decisiones*. Desde el centro educativo se ayuda al alumno a tomar conciencia de sus **pequeñas decisiones cotidianas**: respecto a ocio, el aprovechamiento del tiempo, lecturas. Algunos ejemplo de cómo se fomentan son: la creación del ranking lector, la participación actividades complementarias y extraescolares, el asesoramiento de la persona encargada de la biblioteca y la colaboración en el blog del centro educativo, la participación en clubes juveniles fuera del horario escolar y la realización de actividades de solidaridad.

Una de las actividades que se lleva a cabo al finalizara la secundaria es la elaboración del **"Mandala"**. Se trata de una herramienta que permite orientar a los alumnos y se puede utilizar como recurso para diseñar el futuro o para "ayudarles a mirar hacia delante". Este concepto del futuro es muy importante porque consideramos que nuestro futuro influye en nuestro presente, lo condiciona de alguna manera, es capaz de transformarlo. Sabiendo claramente lo que queremos alcanzar, hacia dónde queremos ir, es más fácil articular nuestro presente, nuestra realidad actual (BOU PEREZ,2013).



A continuación se expone un ejemplo realizado en un aula de cuarto de ESO (imagen 2). En él se reflejan las elecciones de futuro que tienen influencia en el presente: “quiero ser médico”, “iré a la mejor universidad”, para ello “necesito ser la primera en cuarto de ESO” y tener la “beca del premio extraordinario de secundaria”. Aprenderé “idiomas como inglés y alemán” para poder “trabajar con los mejores médicos”, etc... Debajo de la imagen se recogen las palabras de la propia alumna explicando su proyecto profesional-vital.



Imagen 2. Mandala elaborado por una alumna de 4º ESO

Es difícil pensar en tu futuro a los 15 años pero sí algo tengo claro es que quiero conseguir el premio extraordinario de Secundaria, ser médico, graduarme en la universidad de Navarra y poder ser capaz de salvar vidas y apoyar a las personas que sufren. Quiero saber qué pasa en nuestro cuerpo, especialmente en el cerebro, y sería un sueño especializarme en el John Hopkins como Ben Carson y otros grandes. Quizás estar en el ejército o en Estados Unidos, en inglés o español, escribir e investigar o irme a "Médicos sin fronteras". Supongo que el futuro me irá llevando, pero quiero sacar lo mejor de mí y no darme por vencida hasta lograrlo.

No hemos querido centrar nuestro análisis en este último punto, por parecernos de especial importancia los dos anteriores, sin olvidar que el actual sistema educativo ha establecido dos momentos puntuales, como son al finalizar cuarto de la ESO y segundo de bachillerato. Dejamos al margen de nuestro análisis otros muchos factores que juegan un papel importante en la toma de decisiones, y que no podemos obviar, como son la influencia de los padres en la decisión profesional, la presión del grupo de amigos, etc.



Conclusiones

En nuestra sociedad, la orientación profesional debe adquirir un **nuevo desarrollo**. El docente tiene que ser consciente de la realidad para comprenderla y saber hacia dónde orientamos a los alumnos. En relación con esto, debemos plantearnos si la orientación profesional actual, se está llevando al cabo de manera que verdaderamente se capacite al alumno para analizar la información de que se dispone (sobre sí mismo y sobre el entorno), para que se trate de un proceso que se realiza con la actitud de acompañamiento para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas. De esta manera, la orientación no será un trámite burocrático y administrativo propio del sistema, ni se trata de informar y asesorar ante las diferentes opciones (Martínez Clares, 2014)

La orientación pretende el **desarrollo integral de la persona**, por ello debe abordar de manera conjunta los diferentes escenarios del joven: estudios, familia, aficiones, ocio, etc

Desde la educación se les da herramientas para la toma de decisiones, que les ayudará no solo en su **proyecto profesional sino también vital**. En definitiva, la sociedad actual debe promover, el desarrollo de jóvenes estratégicos, dinámicos y flexibles, abiertos a nuevas competencias; que sean capaces de desenvolverse en realidades distintas. Solo de esta manera les ayudaremos a convertirse en ciudadanos autónomos y responsables, capaces de responder a las necesidades de un mundo en constante cambio.

Bibliografía

- BELBIN, MEREDITH (1993). Roles de trabajo en equipo. Disponible en: <http://www.belbin.es/rte.asp?id=466>
- ECHEVARRÍA, B.; ISUS, S.; MARTÍNEZ, P. y SARASOLA L. (2008). B. Orientación Profesional. Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- COMUNIDAD EUROPEA (2004). Proyecto sobre fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados de Bruselas.
- BOU PEREZ, J.F. (2013). El mandala: una herramienta de orientación. III Jornadas de Orientación. Cuenca 2013. Disponible en: <https://www.cop-cv.org/noticia/7495-taller-el-mandala-una-herramienta-de-orientacion-educativa#.VElpFFYmpAU>
- GARCIA LOPEZ, J.M. (2010). El agente de cambio organizacional: su rol y propósitos. Contribuciones a la Economía
- GRAÑERAS, M., y PARRAS, A. (2008). Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte CIDE.



- MARTÍNEZ, CLARES, P., PÉREZ-CUSÓ, F.J. y MARTÍNEZ-JUÁREZ, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 253-265.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.
- ROMERO RODRÍGUEZ, SOLEDAD (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2,2), 337-354.



Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación continuada del profesorado en la educación obligatoria

A theoretical model for understanding the continuous training of teachers in compulsory education

Escudero Muñoz, Juan Manuel. *Universidad de Murcia*; Nieto Cano, José Miguel*. *Universidad de Murcia*

* Datos de contacto: +34 868884034 | nietos@um.es

Resumen

En esta comunicación se da cuenta del modelo teórico que, tras una revisión de la literatura nacional e internacional, ha sido elaborado para llevar a cabo una investigación en curso sobre el tema en la educación obligatoria. Consta de varios niveles de análisis y dimensiones. El primero se refiere a las políticas educativas de profesorado y formación como marco contextual. El segundo, centrado en el sistema de formación, analiza los componentes de la formación, la organización, agentes y apoyos. El tercero, su incidencia en los aprendizajes docente, en la enseñanza y en los aprendizajes del alumnado. El proyecto, llevado a cabo en cinco CCAA y varios Centros de Profesores, incluye una variedad de análisis cuantitativos y cualitativos como análisis ideológico del discurso sobre formación, estudios de campo y de caso, en los que se analiza cada uno de los niveles y dimensiones indicadas y sus relaciones. Su diseminación podrá facilitar una mejor comprensión en este campo y de alguna manera decisiones más informadas.

Palabras clave: Formación continuada del profesorado, educación obligatoria, niveles y componentes de la formación, incidencia de la formación.

Resumen en inglés

This communication accounts for a theoretical research framework in progress. It's based on a revision of national and international specialized literature and tries to explore teacher development in our compulsory education system. Diverse analytical levels and dimensions have been determined. The first one, more contextual and official, is related to educational and teacher policies in the context of different CCAA. The second one, focused in the teacher development system, studies a set of teacher education elements, their organization and support. The third, its impact on teachers learning, classroom teaching and students outcomes. The research project is been developed in five CCAA and different Teacher Centers. The methodology includes quantitative and qualitative approaches: critical and ideological discourse analysis, field and case studies focused in the relevant and related variables of every level and dimensions of the theoretical framework. As a working hypothesis, dissemination of the processes and the outcomes reached, could improve a better understanding of the field and in some way a more informed political and educational decisions in the future.



Palabras clave en inglés: Teacher professional development , spanish compulsory education, teacher education levels and dimensions, training impact.

Introducción

La valoración y el reconocimiento de la formación continuada del profesorado, de su desarrollo profesional a lo largo de la carrera, ciertamente no es algo novedoso. En los últimos años, sin embargo, está siendo considerada como una prioridad en la agenda de los cambios en perspectiva. En este interés renovado por la formación están influyendo diferentes factores, unos de contexto y coyunturales, otros propiamente referidos a la calidad de la misma, su coordinación y relevancia, la variedad de oportunidades provistas al profesorado y la incidencia positiva que estaría llamada a tener en la calidad de la enseñanza, los aprendizajes docentes, la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado. Si la calidad del profesorado puede marcar la diferencia en lo que le toca en la calidad educativa, y la formación continuada es uno de los resortes presuntamente más a disposición para hacer posible aquella, ha de ser sometida a análisis y valoraciones. Así las cosas, la presión ambiental es manifiesta, no solo reclamando actividades formativas, sino que sean de calidad e incidan efectivamente en los aprendizajes docentes, la enseñanza y el alumnado. Bajo esas coordenadas, tan justificada está la investigación sobre el tema como, además, aquella que haga posible dar cuenta y valorar su mayor o menor relevancia e impacto.

En ningún sentido se afirma que el profesorado y su formación sean los únicos registros influyentes en la calidad y los resultados de la educación. Pero sí, como hay motivos de peso para sostener, que la calidad docente y su preparación representan factores clave de la mejora de la educación. Es defendible, por lo tanto, que los retos de calidad y equidad pendientes en nuestra educación obligatoria -una cuestión no solo relevante sino de democracia y justicia- guarden alguna relación importante con la formación continuada del profesorado, además de que, desde luego, otros de mayor alcance también hayan de ser tomados en consideración.

Para contextualizar nuestro modelo teórico, es importante tomar en consideración una serie de informes internacionales, elaborados y producidos bajo el patrocinio de organismos internacionales como la OCDE (TALIS, 2009, 2014) y una Comisión de la Unión Europea (EC, 2012). Reconocen que, en el contexto de crisis presente, los sistemas educativos están siendo directamente interpelados por diversos y profundos cambios sociales y culturales que requieren transformaciones importantes y propósitos ambiciosos, precisamente en calidad y equidad educativa. Sus análisis y recomendaciones forman parte del clima corrientes de presión por la evaluación y la rendición de cuentas de los sistemas educativos, y de más en concreto de la profesión docente y su formación. Al lado de sus contribuciones dignas de atención, procede advertir que en no pocos aspectos se hacen acreedoras de críticas por su alineamiento manifiesto con la ideología y los nuevos modos de gobierno neoliberal de la educación (Laval, 2012).



El otro pilar para fundamentar nuestro modelo teórico, es el conocimiento más riguroso y relevante sobre la formación y el aprendizaje docente que procede de la investigación y la teoría. Sin querer decir, por lo demás, que la investigación y las teorías sobre el profesorado y su formación sean neutrales y estén libres de debate necesario, nos parecen más provechosas para diseñar proyectos fundamentados en las mismas.

Marco teórico

Con carácter general se asume el supuesto ya apuntado de que la calidad de la enseñanza y del profesorado (que son cosas distintas) constituye, en efecto, factores clave de la experiencia escolar y los aprendizajes del alumnado. Podría y debería contribuir a proveer a los docentes de oportunidades bien fundadas y efectivas (lo que también depende del aprovechamiento por los participantes y de otros factores complejos) para que vayan adquiriendo y consolidando determinados conocimientos, capacidades, vivencias de la profesión, actitudes y compromisos particulares y colegiados con la enseñanza, el alumnado y los centros donde ejercen (Escudero, 2011a; Timperley y Alton-Lee, 2008; Stajn, Campbell y Yoon, 2011).

En los últimos años, al caracterizar una formación docente de alta calidad, se han establecido diversas conclusiones sobre la importancia de los contenidos de la formación y la diversidad de actividades y contextos formales e informales. Hay un cierto consenso en que una buena formación ha de centrarse en el contenido curricular y los diferentes elementos y tareas que requiere la enseñanza y el trabajo con la población escolar diversa, haciendo buen uso de evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de alumnos en contextos. Ello requiere una formación activa, intensiva y continuada. Asimismo, se insiste en potenciar la colaboración docente, la indagación reflexiva y la observación entre iguales, en un contexto donde esté bien reconocida y sea llevada a cabo en centros escolares y sus respectivas unidades organizativas. Otra cuestión central es, por lo demás, la necesidad de conectar el desarrollo profesional con los aprendizajes docentes (Easton, 2008), con la renovación pedagógicas en las aulas u otros espacios de enseñanza, así como con la experiencia del alumnado y sus aprendizajes escolares (Bolívar, 2004; Borko, 2004; Cochram-Smith, 2005; Guskey y Yoon, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Montero, 2006; Pérez Gómez, 2010). Se trata de comprender y promover que la formación continuada tenga una incidencia positiva en diversos aprendizajes docentes, en la renovación pedagógica en las aulas y en el alumnado.

Una buena parte de esos criterios han de ser estudiados, y afrontados según proceda en las políticas y prácticas. Hay con todo, una conciencia expresa de que los programas y actividades de formación no ocurren al margen de los contextos, prioridades y decisiones construidas por las políticas educativas más amplias y, todavía más en concreto, las relativas al profesorado y su desarrollo profesional. A este respecto, es relevante considerar un buen número de decisiones que atañen hoy a las tensiones que reviste la educación pública y privada, tanto por lo que representan para el alumnado y las familias como en las nuevas condiciones que ello crea para los centros y los docentes. La formación, entonces, ha de ser también analizada prestando atención a los patrones



de centralización, descentralización y privatización que puedan estar operando en determinados contextos (Zeichner, 2010); a los modelos de profesorado que la formación cultiva (el tema controvertido de las competencias profesionales, que suelen requerirse para el desarrollo de los aprendizajes del alumnado en el siglo XXI, tan cacareados); a las condiciones laborales y el capital social con que cuenta la profesión y que ella misma crea (Escudero, 2011b, Hargreaves y Fullan, 2012); o a los modelos de apoyo desplegados para la formación, cuya mayor o menor integración y coordinación importan.

En lo que respecta a los contenidos, se destaca que constituyen un elemento que ha de ser propiamente considerado: la formación no se reduce a actividades y metodologías. Ha de analizarse, entonces, tanto las modalidades formativas como los contenidos curriculares trabajados en las mismas; los aspectos prácticos (qué hacer) y los teóricos que lo fundamentan (cuestiones sociales, psicológicas, sociopolíticas, éticas, organizativas, pedagógicas); y tanto en lo conceptual como en lo práctico, cuestiones referidas a la inclusión-exclusión, la igualdad-desigualdad y los elementos y dinámicas que los provocan. En el énfasis que se ponga en unos u otros contenidos - que a fin de cuentas representan otros tantos aspectos de la enseñanza y la docencia- se juegan los modelos explícitos o implícitos del profesorado que, del modo que fuere, se está construyendo a través de los contenidos y oportunidades de formación ofrecidas y participadas.

Al cruzar los contenidos con determinadas actividades formativas más o menos centradas en la transmisión de conocimientos, la utilización innovadora y reflexiva de los mismos involucrando en ellos a diversos actores (colegas, equipos directivos, alumnado, familias u otros agentes socioeducativos), pueden apreciarse grandes modelos de desarrollo profesional: unos de corte más metodológico, técnico y preferentemente centrados en cómo hacer, otros de carácter más reflexivo focalizados en la comprensión y mejora de las prácticas; u otros, asimismo, más críticos que hagan explícitos y afronten los valores y principios democráticos, justos y equitativos (Cochran-Smith, 2005).

En las referencias que se vienen citando se comparte, asimismo, una concepción que reconoce el carácter multifactorial de la profesión docente y su desarrollo profesional, la diversidad de aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales de los profesores que entran en juego, las condiciones, procesos, relaciones y contextos que importan y pueden ser activados, así como la conveniencia de prestar la atención debida a la incidencia (efectos) que las oportunidades formativas lleguen a tener, en el sentido antes señalado, para los docentes, la calidad de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. De manera que será tanto más pertinente y potencialmente provechosa aquella investigación que ayude a comprender las diferentes decisiones y actuaciones que tejen el desarrollo profesional, tanto en el plano macro de las políticas como en otros niveles más concretos por los que aquellas se despliegan con sus efectos más o menos significativos y dignos de consideración.



En suma, los temas sobre los que versa la investigación han sido construidos en torno a varios niveles anidados: las políticas de las administraciones en profesorado y formación y el apoyo a la misma, los contenidos y actividades de los programas de formación y el grados de su incidencia en los aprendizajes docentes, la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Es por ello que se ha considerado necesario identificar en el modelo teórico diversos niveles en los sistemas de formación continuada. El primero corresponde a las políticas de las respectivas CCAA en materia de profesorado y formación docente y a las organizaciones creadas para la provisión y apoyo de formación (Centros de Profesores u otras denominaciones equivalentes). El segundo se refiere a los programas de formación como tales, considerando en ellos los contenidos de la formación por una parte y, por otra, las actividades y metodologías llevadas a cabo, tomando como acotación temporal los últimos cinco años. El tercero, por fin, corresponde a los efectos, incidencia o impacto de la formación, relativos a aprendizajes docentes, enseñanza y alumnado, con una consideración específica de resultados del aprendizaje. Nuestra hipótesis de trabajo es que cada uno de esos niveles tiene su propia entidad pero que entre ellos existen, de alguna manera, relaciones e implicaciones que pueden ser identificadas y analizadas, aunque sea solo de una forma aproximada. Más concretamente, los objetivos de nuestra investigación pretenden explorar hasta qué punto pudieran existir: a) ciertas relaciones entre los niveles de la formación continuada indicados, b) ofreciendo una comprensión aceptable de las mismas mediante la obtención y el análisis de datos e informaciones relevantes que permitan c) la elaboración de un conocimiento potencialmente valioso de manera que, d) debidamente diseminado y sometido a deliberación entre actores pertinentes, e) pueda generar reconocimiento crítico de lo que viene sucediendo y decisiones pertinentes y contextualizadas de mejora de la formación docente como factor clave de la calidad educativa y los aprendizajes del alumnado.

Diseño metodológico

Al estar en buena medida motivado el proyecto de investigación por los retos pendientes en calidad y equidad educativa en la etapa obligatoria del sistema español, se consideró conveniente implicar a diversas CCAA cuyos indicadores en la materia pueden situarse en la franja de quienes están logrando resultados comparativamente altos (País Vasco), medianos (Comunidad de Galicia) y bajos (Andalucía, Murcia y Canarias). Obvio es decir que ese criterio ha sido cumplido con cierta laxitud, pues de hecho la muestra ha quedado representada por motivos de conveniencia, representado por la mayor o menor facilidad de componer los grupos de investigación. Por ello, y también debido a que solo serán analizados algunos Centros de Profesores (elegidos en cada CCAA atendiendo a disponibilidad e igualmente conveniencia) y en su momento lo serán los centros y el profesorado en sus respectivas demarcaciones, entendemos que nuestros objetivos y logros esperados, además de otras limitaciones, asumen la de no poder ser considerados como representativos en términos estadísticos. La investigación, por lo tanto, asume modestamente la pretensión de representar tan solo una aproximación parcial al tema, y está básicamente más



preocupada por la comprensión situada en diversos contextos que por el afán de obtener resultados estadísticamente representativos.

El enfoque de la investigación merece calificarse como mixto y se despliega en dos fases. En la primera, consiste en estudios de campo mediante cuestionario dirigido al profesorado, entrevistas con responsables cualificados de las administraciones y con el personal de los Centros de Profesores (individuales y grupales). Incorpora, asimismo, análisis ideológico del discurso, tanto referido a documentos representativos de las políticas de formación en cada CCAA como a las entrevistas realizadas. En una segunda fase, y tomando en consideración los datos recabados y analizados en la primera, se procederá a la selección de centros de primaria y secundaria en las respectivas demarcaciones de los CEP, en la medida de lo posible con evidencias de alta y baja participación e implicación en la formación y renovación pedagógica o, si ello no fuere posible, tomando cada centro en particular como unidad de análisis en la que explorar qué repercusiones tiene o deja de tener la formación en desencadenar, o no, actividades reflexivas y prácticas en la creación y el sostenimiento de dinámicas dentro de los centros de renovación, elaboración de proyectos, determinadas prácticas de aula y sus posibles expresiones en la mejora de la experiencia y los aprendizajes del alumnado, o la ausencia de ello en aquellos estudiantes, grupos, cursos o áreas cuyo profesorado no haya participado activamente en formación.

Tomando como referencia los diversos niveles de la formación considerados en el marco teórico, han sido identificadas ciertas dimensiones o variables en cada uno de ellos. En lo que respecta a las políticas de formación y la organización y provisión de apoyos formativos, las dimensiones objeto de atención son: centralización-descentralización, público-privado, clarificación y coherencia entre las propias urgencias educativas y las decisiones tomadas sobre formación (orientaciones de la formación y modelos de profesorado explícitos o implícitos), coordinación e integración de la organización y la provisión de apoyos (CEP, formadores, formación de los mismos, modelos de asesoramiento y trabajo con el profesorado y centros de sus respectivas zonas), atendiendo a criterios de coherencia, coordinación e integración.

Para estudiar los componentes de los programas de formación se han contemplado tanto los contenidos como las actividades formativas (Guskey, 2002; Easton, 2008; Escudero, 2011a; Timperley y Alton-Lee, 2008; Zepeda, 2008). Los contenidos objeto de análisis se refieren a currículo y enseñanza (conocimiento pedagógico de los contenidos, metodologías de enseñanza y recursos didácticos, las TIC entre ellos, características psicológicas del alumnado, atención a la diversidad, clima y convivencia en las aulas, las competencias y la evaluación del alumnado); reflexión sobre la práctica, auto-evaluación del profesorado y el trabajo en equipo; participación en el gobierno de los centros; relaciones con las familias y el entorno. La relación de contenidos propuesta puede permitir una caracterización de la formación según criterios como su relevancia teórica-práctica, focalización en el trabajo individual-colegiado y conocimientos "para" y conocimiento "de" la enseñanza, así como cuestiones relativas a centros-entorno.



Por su parte, las actividades formativas seleccionadas incluyen un abanico de ellas como: cursos (distinguiendo posibles matices en cada caso), formación on-line, centradas en la planificación del currículo y la enseñanza en centros, la elaboración de unidades didácticas, observación de clases entre iguales, reflexión sobre la enseñanza en ciclos o departamentos, elaboración conjunta de proyectos de innovación, seminarios de reflexión sobre la práctica e intercambio de ideas y prácticas, así como otras que pudieran haberse realizado con familias y/o otros agentes sociales del entorno. Asimismo, lectura personal y en grupo de temas profesionales y la valoración por los docentes del grado en que haya contado con apoyos en los propios centros al desarrollo profesional. El análisis de la relación de actividades propuesta hace posible apreciar enfoques de la formación como transmisión-utilización activa del conocimiento, formación presencial-on-line; reflexión individual-colegiada, acceso y procesamiento de información pedagógica a título individual-grupal, así como su mayor o menor grado de inserción en el despliegue de alianzas entre los centros, docentes, familias y el entorno.

Como tales dimensiones y variables son utilizadas para diseñar los cuestionarios al profesorado (así como tratadas, entre otros aspectos, en las entrevistas referidas), los resultados obtenidos podrán, de un lado, ofrecer informaciones correspondientes a cada CCAA y Centros de Profesores seleccionados, haciendo posible componer una visión general y, de otro, llevar a cabo análisis específicos y comparados. Pueden servir, de un lado, para estudiar el grado de coherencia entre prácticas de formación, políticas y apoyos en cada demarcación territorial; de otro, estudiar comparativamente los involucrados en la investigación, procurando, como es conveniente, no pasar por alto sus propias singularidades.

Teniendo en cuenta el valor de interés parcial de las perspectivas del profesorado, los estudios de caso permitirán un acercamiento más local, situado y cualitativo a aquellos aspectos que cuanto más relevantes son considerados, más difíciles son de captar, requiriendo instrumentos y análisis más sutiles y complejos. A través de los estudios de caso, que se acometerán en la segunda fase del proyecto, se procura apreciar y valorar el posible recorrido que la formación hubiera tenido por los centros, grupos de docentes u otros espacios de trabajo y relación. El énfasis se quiere poner en las dinámicas (preferentemente en centros) referidas al uso del conocimiento y/o su generación interna. Los focos versan, más en concreto, sobre la constitución de grupos de trabajo (y su amparo institucional o no) y las actividades acometidas dentro de ellos, como planificación de la enseñanza, elaboración de materiales, elaboración de proyectos propios y/o participación en iniciativas de fuera, profesorado efectivamente implicado o no (y explicaciones de una u otra contingencia), incidencias en la enseñanza en las aulas u otros espacios de atención al alumnado y, particularmente, el grado en que afectan al alumnado: sus valoraciones de la enseñanza y resultados de aprendizaje que, con las debidas cautelas y consideraciones, pudieran ser conectados con la formación (o ausencia de ellas) del profesorado. Ello implica llevar a cabo diversas



observaciones participantes que serán convenientemente valoradas a la luz de lentes fundadas acerca de la calidad de la enseñanza (Kawulich, 2005; Angrosino, 2012).

Tanto la incidencia en la enseñanza como en las experiencias formativas del alumnado y sus aprendizajes son cuestiones que han de ser expresamente consideradas, como reiteradamente se insiste, pero resultan extremadamente complejas. Por razones teóricas, ya que la experiencia escolar y los resultados de los estudiantes son, en sí mismos, asuntos multifactoriales; por otras de carácter metodológico y analítico, porque no es fácil, en los contextos naturales de una investigación como la nuestra, tomar y aplicar las decisiones que pudieran llevar a establecer y controlar variables que eventualmente permitieran análisis cuantitativos finos y rigurosos. Así se ha puesto bien de manifiesto en trabajos de investigación que, reconociendo barreras como las citadas, han propuesto vías de análisis tanto de la formación sobre la enseñanza y su renovación como de los aprendizajes del alumnado (Goe, 2007).

Por el momento, ya que la segunda fase de la investigación estará asentada sobre los resultados obtenidos en los estudios de campo y su análisis por nuestra parte y con los profesionales de la formación, según sean las posibilidades con las que contemos (y la disposición del profesorado y los centros), habremos de tomar las decisiones oportunas, reconociendo las características sociales y educativas de las unidades de análisis seleccionadas para el estudio de casos. Ello condicionará tanto los datos concretos como el análisis de que pudieran ser objeto de acuerdo con nuestros objetivos, procurando amparar las decisiones tomadas en las recomendaciones más sobresalientes que se hacen en los estudios ya realizados y valorados al respecto.

Consideraciones finales

El análisis de los datos cuantitativos se llevará a cabo por medio de estadística descriptiva (cálculos de porcentajes de respuesta y análisis factoriales, los primeros, para reconocer el comportamiento de las variables y someter a prueba empírica las dimensiones teóricas establecidas). El análisis del contenido de documentos oficiales y las entrevistas de campo, y de las más específicas realizadas en los estudios de caso, se realizará echando mano de planteamientos disponibles sobre el análisis ideológico del discurso (Keller, 2010); las observaciones de clase y las correspondientes a la categorización y análisis de los relatos elaborados, serán descritas y valoradas de acuerdo con modelos fundados sobre calidad docente. En lo que respecta a los cuestionarios de alumnos (que serán objeto de decisión según la consideración de su pertinencia y disponibilidad contextual) serán analizadas con estadísticos similares a los ya indicados. Las posibles relaciones entre la formación y los aprendizajes de los estudiantes (datos disponibles de evaluaciones externas si fuere el caso y, desde luego, de las calificaciones del rendimientos por los docentes) se estudiarán, siempre que se den las condiciones idóneas, recurriendo a modelos de análisis multinivel (Murillo, 2008) o cualesquiera otra posible forma que permita apreciar la existencia o no de diferencias según la implicación y el aprovechamiento de la formación.



En lo que concierne a la recogida de información, sistematización, análisis, disseminación y deliberación sobre ella, somos conscientes de que los docentes que ejercen en los centros y los profesionales que trabajan en su formación han de tener un protagonismo importante en todas las decisiones tomadas. Contando con ellos los instrumentos y los focos de atención han de ser validados, así en el estudio de campo como en los estudios de caso. Desde luego, ellos y los responsables administrativos de la formación docente tendrán un lugar destacado en el análisis y la valoración de los datos, lo que se hará posible, en unos casos, a través de Seminarios de los equipos de investigación de cada CCAA, así como también en sesiones sectoriales más específicas e intencionalmente dirigidas a valorar las conclusiones obtenidas y deliberar acerca de cuáles merezcan ser tomadas en consideración al explicar por qué y cómo han venido discurriendo las cosas como lo han hecho, y qué tipo de decisiones habrían y podrían ser tomadas para avanzar en los diferentes aspectos del desarrollo profesional del profesorado.

Bibliografía

- ANGROSINO, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. REICE 2(1), 1-22.
- BORKO, H. (2004) Professional development and teacher learning: mapping the terrain. Educational Researcher, 33(8), 3-15.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). Teacher education and the outcomes trap. Journal of Teacher Education, 56(5), 411-417.
- EASTON, B. L. (2008). From professional development to professional learning. Phi Delta Kappan, 89(10), 755-76.
- EC (European Commission) (2012). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Strasbourg: Commission Staff Working Education and Training . Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- ESCUADERO, J. M (2011a). Formación del profesorado y renovación pedagógica. Documento de trabajo elaborado para el programa COMBAS. Madrid: MEC.
- ESCUADERO, J. M (2011b). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En González, M^a. T. (Coord.), Innovaciones en la gestión y el gobierno de los centros escolares (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.
- GOE, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de <http://www.ncctq.org/publications/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>
- GUSKEY, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Training: Theory and Practice, 8 (3/4), 381-391



- GUSKEY, T. y YOON, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 495-500.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- KAWULICH, B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/996>
- KELLER, R. (2010). El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100352>
- LAVAL, C. (2012) *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MONTERO, M^a. L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J. M. y Alberto, A. (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-199). Barcelona: Octaedro.
- MURILLO, F. J. (2008). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), 17-34.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- STAJN, P., CAMPBELL, P. y YOON, K. S. (2011). Conceptualizing professional development in mathematics: elements of a model. *PNA*, 5(3), 83-92.
- TALIS (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. OECD. Disponible en www.oecd.org/publishing/corrigenda
- TALIS (2014). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. OECD. Disponible en www.mced.gob.es/inee
- TIMPERLEY, H. y ALTON-LEE, A (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369
- ZEICHNER, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552.
- ZEPEDA, S. J. (2008). *Professional development what works*. Larchmont, NY: Eye on Education/National Staff Development Council.



Formación inicial del profesorado para la innovación docente: el caso de las universidades gallegas

Initial teacher training for pedagogical innovation: the case of Galician universities

Gómez Hernández, Patricia. *Universidad de Alcalá*; Monge López, Carlos *. *Universidad de Alcalá*

* Datos de contacto: +34 949 20 97 96 | carlos.monge@edu.uah.es

Resumen

En la actualidad la sociedad está cambiando y con ella los diferentes elementos que la integran, entre los que se encuentra la educación. Los cambios son necesarios para mejorar en las instituciones, más aún cuando éstas, por propia naturaleza, son alteradas. De este modo, dentro del ámbito educativo, es necesario formar a docentes en base a dichas situaciones para que sepan hacer frente al futuro y adaptar la educación que ofrecen a los nuevos requerimientos. Por lo tanto, aquí se describen y analizan los diferentes planes de estudio de formación docente (Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster del Profesorado de Educación Secundaria) en relación al ámbito de la innovación educativa. Para ello se emplea el análisis documental, contextualizándose este estudio en las diferentes universidades de Galicia. Los resultados apuntan a que existe una clara carencia en materia de innovación dentro de la formación inicial docente gallega. A modo de conclusión, se puede afirmar que los planes de estudio analizados deben ampliar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de la innovación educativa.

Palabras clave: *análisis documental, formación del profesorado, formación inicial, innovación educativa.*

Abstract

Currently, the society and the different elements that it includes are changing, as, for example, the education. The transformations are necessary for improvement in institutions, especially when they, due to own nature, are altered. In this way, from educational environment, to teach to teachers in based on these situations looks like necessary, with the aim of future view and pedagogical adaptation to new demands. Therefore, different curriculums of initial teacher training (Degree in Teaching of Childhood Education, Degree in Teaching of Primary Education and Master in Teacher Training of Secondary Education) are described and analyzed in relation to field of educational innovation. For this object, documental analysis is used in this study, being contextualized around diverse universities of Galicia. The results show a clear lack regarding to innovation in Galician initial teacher training. In conclusion, the analyzed curriculums must extend and improve teaching-learning of educational innovation.

Keywords: *documental analysis, educational innovation, initial training, teacher training.*



Introducción

Las sociedades van cambiando y adaptándose a las necesidades que presentan sus miembros integrantes. De este modo, todo lo relacionado con está (economía, sanidad, alimentación, hábitos de vida, etc.) se va alterando en afán por nivelarse con dichos cambios. La educación, como un elemento más que se integra en las sociedades, asume dicho papel y se intenta situar en paralelo a los avances científicos y sociales, quedando, no obstante, alejada de dichas pretensiones (Imbernón, 2006).

Por ello, una de las iniciativas presentes en la educación es la innovación docente, que permite generar cambios encaminados a la mejora educativa y, por tanto, a las necesidades cambiantes tanto de alumnos como de la sociedad. Una forma de afianzar la innovación dentro de la cultura del profesorado es introducirla en la formación inicial que éstos reciben, de tal manera que sean relativamente expertos en la materia (qué es y cómo se produce, cuándo, dónde y con qué fin se realiza), pudiendo intervenir en cualquier momento que se requiera.

En la actualidad, en palabras de Carbonell (2001) y Rivas (2000), uno de los factores que está restringiendo la innovación educativa es la deficiente formación del profesorado, tanto inicial como continua.

Marco teórico y objeto de estudio

Uno de los requerimientos por parte de la sociedad hacia las instituciones educativas superiores es que formen a los futuros docentes en aspectos de innovación educativa para promover una mejora educativa continua en el tiempo.

Ahora bien, la formación del profesorado, en palabras de Imbernón (2002), puede ser entendida como *un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella* (p. 11). Es decir, la formación del profesorado supone su desarrollo académico y profesional.

Tanto la formación del profesorado como la capacidad para innovar en el ámbito educativo son una necesidad claramente imperante. Hay que tener en cuenta que la ciencia, por su parte, cada vez más descubre nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y otra infinidad de variables que inciden sobre los procesos educativos. Estas ideas suponen una necesidad para la formación del profesorado no sólo inicial sino también continua.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se refiere en el Capítulo III de su Título III a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Respecto de la primera dispone que se debe ajustar a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Así mismo, destaca la relevancia de la experiencia profesional a la hora de facilitar y tutorizar la incorporación a la docencia del profesorado y el acceso a la formación permanente como un derecho y una obligación de todo el personal docente y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. La Ley Orgánica



2/2006, de 3 de mayo, de Educación apunta la calidad de la educación como uno de los principios fundamentales del sistema educativo español, y que ésta se deba favorecer a través de la formación del profesorado.

Por otro lado, la innovación es entendida según Carbonell (2001) como:

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (p. 17).

Es decir, la innovación asume esos cambios sociales, o intenta hacerles frente, modificando algún aspecto para que en su conjunto logre un avance positivo que acorte la distancia entre nivel social y nivel educativo. Los cambios más extendidos en la actualidad hacen referencia al cambio de roles, cambios metodológicos y cambios materiales, entre otros muchos. Y, por tanto, para dar la oportunidad a la educación de dar respuesta a las exigencias de las sociedades cambiantes se precisa ofrecer una formación a los futuros docentes que aborde dichos aspectos.

Existen algunos estudios anteriores que analizan diferentes factores o temáticas dentro de los planes de estudio de carreras universitarias. Por ejemplo, Muñoz y Sebastián (2009) o Tardón, Lozano, Varas y Sebastián (2012) investigan sobre la incidencia de la organización escolar en los planes de estudios de la carrera de Magisterio.

En la actualidad, los futuros docentes fundamentalmente se forman a partir del Grado en Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. A tales efectos, esta investigación tiene como principal objetivo el estudio de dichos planes de estudio en materia de innovación educativa dentro de las universidades públicas de Galicia.

Metodología

Diseño de investigación

El método se corresponde con una investigación documental utilizando el análisis de contenido como técnica de análisis de datos (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Objeto de estudio

Los materiales que se han utilizado para la realización de esta investigación son un total de 33 guías docentes que hacen referencia a la totalidad de las asignaturas en relación a la innovación educativa. Todas ellas pertenecen a los planes de estudio del Grado en Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de las universidades públicas de Galicia: Universidad de Vigo, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de La Coruña (Tabla 1).



Tabla 1. Guías docentes sobre innovación educativa

Educación Infantil	1
Educación Primaria	2
Máster	30
TOTAL	33

Instrumento

De cara a una investigación en mayor profundidad, para la recogida y el análisis de la información se ha utilizado un guión estructurado con los siguientes elementos: (1) nombre de la universidad, (2) nombre de la asignatura, (3) plan de estudios, (4) carácter, (5) número de créditos, (6) curso, (7) objetivos, (8) competencias, (9) contenidos, (10) metodología y (11) evaluación. Además se procedió a validación de contenido mediante al juicio de expertos.

Procedimiento

La muestra de objetos de análisis y universidades participantes principalmente se correspondió con el número de la población, utilizando un muestreo incidental. Como técnica de recogida y análisis de datos se procedió con la búsqueda y análisis de documentos primarios, respectivamente, volcándolos en un guión estructurado. Y, finalmente, como técnica de análisis de datos se utilizó la categorización deductiva y el uso de frecuencias y porcentajes, realizando por un lado un estudio descriptivo y, por otro lado, uno comparativo.

Como técnica para la fiabilidad de la investigación se utilizó la recogida, codificación y análisis de datos interjueces, mientras que la validez se centró exclusivamente sobre el contenido.

Resultados

Descriptivos

Dentro de la Universidad de Vigo se pueden encontrar las tres tipologías de estudios a analizar, encontrándose (Tabla 2):

- Grado en Magisterio de Educación Infantil. No presenta ninguna asignatura bajo el título de innovación.
- Grado en Magisterio de Educación Primaria. En este caso se contempla dentro del plan de estudios una asignatura bajo el nombre de Innovación e investigación didáctica, correspondiente al primer cuatrimestre del tercer curso y aportando seis créditos de carácter obligatorio.
- Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Dentro del módulo específico del máster se hace referencia a cada una de las ramas de aprendizaje subdivididas a su vez en diferentes itinerarios. Concretamente, solamente para dos de los itinerarios (el de biología,



geología, física y química y el de matemáticas y tecnología) se encuentran dos asignaturas denominadas Investigación e innovación en Educación Secundaria y Diseño de investigación y propuestas innovadoras en ciencias experimentales. Para el resto de itinerarios únicamente se presenta una asignatura referente a la innovación e investigación en los diferentes ámbitos (en la educación física, en ciencias sociales, en la formación profesional, el área de lenguas, en la enseñanza secundaria de música y dibujo, y como factores para la mejora y el asesoramiento colaborativo), a excepción de un itinerario que tienen su propia asignatura específica, el de lenguas y literaturas oficiales con la asignatura Estrategias de innovación docente en el campo de las lenguas extranjeras. Todas estas asignaturas pertenecen al segundo cuatrimestre del año académico que dura el máster y tienen seis créditos de carácter obligatorio, salvo las que presentan dos asignaturas por bloque en las que se reparten obteniendo tres créditos por cada una.

Tabla 2. Resumen de las asignaturas sobre innovación educativa en Universidad de Vigo

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
0 asignaturas	1 asignatura: curso 3, cuatrimestre 1, créditos 6, carácter obligatorio	10 asignaturas: cuatrimestre 2, créditos 6 4 asignaturas: cuatrimestre 2, créditos 3.

Al igual que en el centro anterior, en la Universidad de Santiago de Compostela se pueden contemplar todas las tipologías de estudios a analizar, encontrando en cada uno de ellos (Tabla 3):

- Grado en Magisterio de Educación Infantil. Dentro de esta carrera universitaria se contempla una asignatura denominada Proyectos de innovación en el aula, ofertada para el primer cuatrimestre del segundo curso y presenta seis créditos de formación básica.
- Grado en Magisterio de Educación Primaria. Se puede encontrar una asignatura de seis créditos de formación básica correspondiente al primer cuatrimestre de segundo curso llamada Diseño, desarrollo e innovación curricular.
- Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En este caso, no se contempla ninguna asignatura sobre innovación docente.

Tabla 3. Resumen de las asignaturas sobre innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
1 asignatura: curso 2, cuatrimestre 1, créditos 6, carácter de formación básica	1 asignatura: curso 2, cuatrimestre 1, créditos 6, carácter de formación básica	0 asignaturas

En la Universidad de La Coruña también se ofertan los tres cursos a analizar, destacando de cada uno de ellos (Tabla 4):



- Grado en Magisterio de Educación Infantil. No se oferta ninguna asignatura referente a la innovación pedagógica.
- Grado en Magisterio de Educación Primaria. Igualmente, tampoco se ofrecen asignaturas en torno a la temática a estudiar.
- Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Todos los itinerarios establecidos presentan dos asignaturas de carácter anual en el curso académico del máster y otorgan dos créditos requeridos cada una. La asignatura denominada Innovación en la enseñanza se enmarca dentro del módulo de innovación docente e iniciación a la educación y es la misma para todas las especialidades. La otra se encuentra dentro del módulo de proyectos de innovación e investigación educativa de cada especialidad y se denomina de diferente forma según la especialidad, manteniendo una base común (Proyectos de innovación e investigación en las artes plásticas y visuales, en ciencias experimentales, en educación física, en tecnología educativa, en orientación escolar y profesional, en lengua y literatura gallega y lengua y literatura española, en lenguas extranjeras y en orientación educativa, respectivamente).

Tabla 4. Resumen de asignaturas sobre innovación educativa en la Universidad de La Coruña

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
0 asignaturas	0 asignaturas	16 asignaturas: anual, créditos 2

Comparativos

La comparación en este estudio se produce tanto a nivel interno de universidad como a nivel general de las universidades analizadas (Tabla 5).

Tabla 5. Relación de universidades, planes de estudio y guías docentes

Universidad	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	TOTAL
Universidad de Vigo	0	1	14	15
Universidad de Santiago de Compostela	1	1	0	2
Universidad de La Coruña	0	0	16	16
Total	1	2	30	33

Entre los planes de estudio

Cabe señalar que, independientemente de la universidad que los oferte, el plan de estudio de Máster posee una mayor profundización en temas de innovación educativa (90,91%) con una amplia diferencia, ya que los estudios de grado presentan una gran limitación en este aspecto,



prolongándose más si cabe en el Grado de Educación Infantil (3,03%). Así mismo, el 25% del total de guías docentes está relacionado directamente con la práctica, perteneciendo la totalidad al plan de estudios de máster. Además, también hay que destacar que la mayoría de las guías didácticas que hacen referencia a la innovación, independientemente del plan de estudios, también se asocian a la investigación educativa (71,87%).

En cuanto a los créditos de cada asignatura, se puede decir que el abanico de posibilidades es relativamente amplio, primando los 6 créditos (50%) en el las guías docentes analizadas. El carácter de las asignaturas es obligatoria o de formación básica (6,25%). Del mismo modo, para las asignaturas de Grado prima la temporización de 2º o 3º curso (50% respectivamente) y todas ellas se dan en el 1º cuatrimestre. Mientras, en el máster se balanza entre anuales (53,33%) o del 2º cuatrimestre (46,67%) del año escolar.

Entre las universidades

Dentro de la comparativa de las tres universidades, un dato primordial es que la Universidad de Vigo (con un 45,45%), junto con la Universidad de La Coruña (48,48%), suman prácticamente la totalidad de guías de estudio en referencia a la innovación, quedando la Universidad de Santiago de Compostela muy alejada (6,07%) de esa realidad. Por otro lado, dentro de dicho porcentaje individual que presenta cada universidad se observa que tanto la Universidad de Vigo como la Universidad de La Coruña la mayoría de asignaturas referentes a la innovación se concentra en los estudios de máster, siendo 93,33% y 100% respectivamente para cada una. Por el contrario, para la Universidad de Santiago de Compostela, del total de asignaturas de innovación que presentan sus planes se distribuyen al 50% entre ambos Grados.

Por otro lado, resalta que la Universidad de La Coruña es la única que no presenta ninguna asignatura de innovación educativa para alguno de los planes de Grado.

Conclusiones

Es un hecho que la sociedad demanda una mayor formación docente en temas de innovación con motivo de los cambios que se están produciendo actualmente. Por ello, es menester estudiar si las universidades españolas ofrecen una formación de calidad en este aspecto.

Centrando la atención en las universidades gallegas, se puede concluir que todas ellas, en mayor o menor medida, poseen una oferta académica dentro de los planes de estudio de formación inicial del profesorado (Grado en Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria) aparentemente deficiente en relación a la innovación educativa. Un ejemplo de ello puede ser que ninguna de ellas presenta como mínimo una asignatura sobre la temática en todos los planes que ofertan, si bien es cierto que en dos de los tres planes se oferta como mínimo una asignatura. Los resultados indican



que la mayor cantidad de asignaturas de innovación educativa se concentran en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, debido posiblemente a que dentro del plan de estudios existen multitud de itinerarios asociados y cada uno de ellos presenta una o dos (dependiendo de la universidad) asignaturas sobre la temática.

Sin intentar hacer una comparativa que desprestigie a las universidades participantes o promueva unas en detrimento de otras, y lejos de intereses perversos, este estudio parcial pretende poner de manifiesto la deficiente formación inicial del profesorado en materia de innovación educativa. Además, como es bien sabido, las prácticas reales de aula no siempre corresponden fielmente con lo planificado.

Como líneas de investigación futuras, y fruto de las limitaciones del presente estudio, se propone analizar con mayor profundidad aspectos tales como la metodología, objetivos, competencias, contenidos y evaluación, además de poder hacer un estudio extensivo a todo el territorio español.

Bibliografía

- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio de la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6ª edición). Nueva York: Routledge.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (5ª edición). Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2006). Actualidad y nuevos retos en la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(8), 20-31.
- MUÑOZ, T. y SEBASTIÁN, E. (2009). Análisis comparativo del currículo de la asignatura Organización escolar en diferentes universidades de la Comunidad de Madrid. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 4(3), 1-12.
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- TARDÓN, A., LOZANO, A. A., VERAS, J. y SEBASTIÁN, E. (2012). Análisis comparativo de la asignatura Organización del centro escolar en el nuevo y antiguo plan de estudios de las universidades públicas de Madrid. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 7(1), 159-169.



Formación del futuro maestro de infantil en colaboración universidad-escuela

Training future childhood education teachers in university and school collaboration

Madrid Vivar, Dolores. Universidad de Málaga; Mayorga Fernández, M^a José. Universidad de Málaga

* Datos de contacto: +34 952134255 | lmadrid@uma.es

Resumen

Los cambios que ha experimentado nuestra sociedad en los últimos años, han repercutido notablemente en el ámbito educativo, y por tanto, en sus profesionales, de tal modo que parece necesaria una revisión y transformación de su formación, para poder dar respuestas a las demandas y a las necesidades educativas de hoy. Desde nuestro punto de vista, la formación inicial constituye uno de los ejes vertebradores de toda formación, por ello, en este trabajo presentamos dos actividades desarrolladas en 1º del Grado de Educación Infantil, que forman parte de nuestra propuesta académica. Propuesta basada en un modelo de aprendizaje que supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de competencias, en un ambiente participativo y de colaboración, donde la práctica y la teoría están en constante interacción.

Nuestro alumnado tuvo que enfrentarse al reto de diseñar, planificar, organizar, realizar y evaluar una actividad con un grupo de niños del segundo ciclo de Educación Infantil, así como colaborar y participar en unas Jornadas educativas organizadas por diferentes colegios de la provincia. Tras evaluar la experiencia los resultados han sido muy satisfactorios, podemos afirmar que nuestro alumnado ha empezado a desarrollar un profesionalismo práctico, que da sentido al conocimiento teórico aprendido y hemos conseguido una integración absoluta entre la teoría y la práctica educativa, consiguiendo un mayor acercamiento entre la universidad y la escuela.

Palabras clave: formación docente, formación inicial, competencias, aprendizaje, práctica pedagógica, colaboración universidad-escuela.

Resumen en inglés

Changes experienced in recent years by modern society have had dramatical repercussions on Education itself and on Education professionals too. It seems thus quite necessary to review and amend teachers' training schemes in order to provide an adapted response to the current demands and new educational needs. We firmly believe that initial training received by teachers to be at the very core of subsequent training. This is why we hereby present two activities that were developed by first year students of the Early Childhood Education Degree as part of the academic program. This academic unit was based on a learning model involving the creation of an open educational space, marked by the development of abilities within a participatory and collaboration-based environment. Students had to face the following challenge: to design, plan, organize, implement



and evaluate a specific activity for Second Cycle Primary Education children and then to participate and collaborate in a conference organized by different schools in the Malaga area. The evaluation of the experience showed very satisfactory results: students had begun to develop some practical professionalism that gave significance to the theoretical knowledge they had been taught. The experience has helped interweave both theoretical and educational practice and has enabled the establishment of links between University and the schools.

Palabras clave en inglés: Teacher education, teacher training, skills, learning, teaching practice, university-school collaboration, methodological strategies.

Introducción

En este trabajo presentamos una propuesta de actividades incardinadas en el 1º curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Constituye un proyecto de innovación educativa, compartido por las materias de Didáctica y Organización Escolar, que surgió para establecer una estrecha conexión entre la teoría y la práctica a la hora de configurar las enseñanzas de las distintas asignaturas del Grado de Infantil. Las actividades propuestas han sido acciones de aprendizaje que han supuesto una oportunidad única para reflexionar en la práctica docente y sobre la práctica docente dejando patente la relación escuela-universidad.

Las actividades que se muestran en este trabajo son concretamente: Universitarios por un día y las Jornadas de Convivencia y Paz Infantil. En la primera actividad, el alumnado tenía la posibilidad de hacerse cargo de casi un centenar de niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 6 años. El reto consistiría en que las futuras profesoras y profesores de Educación Infantil programasen una visita por las distintas instalaciones de nuestra Facultad de Ciencias de la Educación para enseñarles a los pequeños cómo es “el cole de los mayores”. Y en la segunda, en la que cada año han participado 350 niños y niñas, con edades comprendidas entre 4 y 5 años, así como un grupo de madres y padres de todos los centros educativos de una cercana localidad. El hecho de que nuestros alumnos y alumnas tuvieran la posibilidad de colaborar en el desarrollo de esta Jornada constituyó una excelente oportunidad para hacer reflexionar a los futuros profesionales de la Educación Infantil desde una perspectiva de observación externa y atenta (entrenando la mirada). En el presente estudio mostramos los resultados de las evaluaciones que nuestro alumnado ha realizado a lo largo de los 3 últimos años de desarrollo de estas actividades.

Marco teórico y objeto de estudio

Continuamente hemos considerado que el saber de la experiencia constituye un pilar fundamental en la formación docente, entendiendo experiencia como aquello que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido educativo de nuestras actuaciones, el saber es fruto de la experiencia, que siempre tiene un fuerte componente personal (Contreras, 2010), y en este sentido hemos pretendido acercar a



nuestro alumnado a su realidad profesional, para que posteriormente tengan la oportunidad de valorar las actividades formativas en las que habían participado.

Planteamos una propuesta incardinada en la realidad del futuro profesional de estos alumnos y alumnas, porque es un proyecto centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitiva de los mismos con el fin de que ellos construyan su conocimiento, en vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado (Pozo y Monereo, 2009). Todo ello con el fin de que su experiencia acumulada constituya una fuente de enriquecimiento profesional, que intenten comprenderse a sí mismos, y las relaciones de convergencias y discrepancias que hay entre la teoría y la práctica profesional.

Para nosotras un buen maestro/a de infantil es aquel que sabe gestionar un conjunto de situaciones, desde las más simples hasta las más complejas. Para lograrlo, debe saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un determinado contexto, saber extrapolar estos mismos recursos hacia otros contextos, saber aprender y sobre todo aprender a aprender. Finalmente debe saber comprometerse, es decir, tomar riesgos, emprender, hacer propuestas y tomar iniciativas. Estos han sido los objetivos planteados en nuestra propuesta académica. Por ello, en la programación diseñada hemos pretendido plantear un espacio educativo que facilite a los alumnos/as la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto real, un contexto de oportunidades que les permitan desarrollar un pensamiento crítico educativo, donde ellos sean los verdaderos protagonistas, donde tengan que tomar, en colaboración, sus propias decisiones, y éstas se conviertan en el objeto de su análisis.

Al diseñar esta propuesta académica se decidió plantear una formación de acuerdo a los principios del informe CIDUA (2005), donde proporcionáramos a nuestro alumnado un aprendizaje relevante, con lo cual ellos se debían implicar activamente en el estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, donde se estimulara la metacognición, que aprendieran a resolver problemas de la vida cotidiana en el aula, a cooperar con sus compañeros/as, a desarrollar su capacidad de iniciativa, cuestionamiento y formulación de su propio conocimiento.

Por ello, partimos de un currículum crítico, un currículum integrado, donde la organización del conocimiento educativo mantenga una estructura débil, existiendo relaciones abiertas entre los distintos elementos que lo configuran, favoreciéndose así, ampliamente el intercambio, es decir, se ha apostado por el proceso de adquisición del conocimiento, más que por los resultados finales del mismo, aunque no hay que olvidar que un buen proceso dará lugar a buenos resultados.

El modelo de aprendizaje que planteamos supone la creación de un espacio educativo abierto, caracterizado por el desarrollo de competencias genéricas y específicas en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración dentro y fuera del aula (Ruiz, 2010). Está basado en una visión integrada de competencias como una interrelación entre saber, saber hacer y ser (Rué, 2007). Lo cual, implica la concepción de un aprendizaje interdisciplinar para la vida, la adquisición de un aprendizaje relevante, que desarrolle las cualidades humanas fundamentales, supone la



construcción de modalidades de conocimiento más complejas, contextualizadas, que integren conceptos, habilidades y destrezas profesionales, así como actitudes personales que permitan a los estudiantes ocupar el lugar correspondiente en el mundo laboral y, en general, en la sociedad. Porque al fin y al cabo lo importante es “enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre” (Schön, 1992: 23).

Metodología

Al finalizar cada curso académico hemos presentado al alumnado una plantilla de evaluación de las actividades llevadas a cabo, con el objetivo de obtener una evaluación longitudinal que nos permitiera conocer su opinión con la finalidad de valorar y mejorar las prácticas docentes innovadoras realizadas a lo largo de estos tres cursos académicos y poder seguir manteniendo una estrecha colaboración Universidad-Escuela.

En este trabajo mostramos los resultados más destacados de los 3 últimos cursos académicos: 2011/2012; 2012/2013 y 2013/2014.

Para el análisis de datos se ha realizado un muestreo aleatorio simple de 70% de la población participante en el estudio. La muestra resultante ha sido de 141 alumnos/as, en el curso 2011/2012 un total de 46 alumnos/as. En el curso 2012/2013 se han analizado 38 plantillas de evaluación del alumnado y en el curso 2013/2014 han participado 57 alumnos/as. A partir de los datos obtenidos se ha realizado un análisis descriptivo de los mismos cuyos resultados se muestran a continuación. En primer lugar se presentan los datos por actividad y curso académico, para posteriormente realizar un análisis comparativo de los mismos.

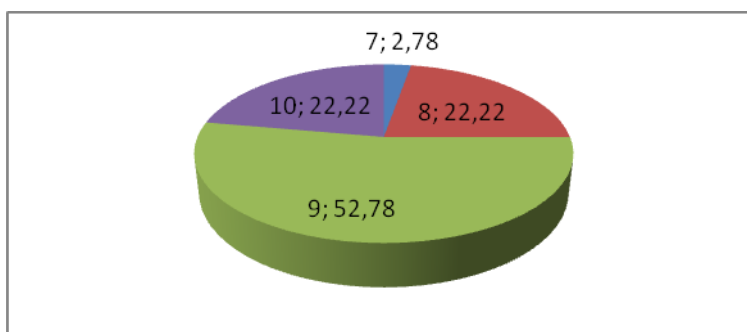
Resultados

En el curso 2011/2012 los alumnos/as consideran que la visita del alumnado (Actividad “Universitarios por un día”) de educación infantil a la universidad ha sido bastante positiva. Visualizando la gráfica y al analizar los datos descriptivamente se aprecia que la media es de 8,94, con una dispersión de 0,57, situándose el percentil 50 en el nº 9, lo cual nos indica que los valores son muy positivos.

Tabla1. Estadísticos descriptivos: Visita alumnos curso 2011/2012

Estadísticos descriptivos: Visita alumnos	
Media	8,94
Varianza	0,57
Mínimo	7,00
Máximo	10,00
Percentiles 50 (mediana)	9,00

A continuación mostramos los porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.



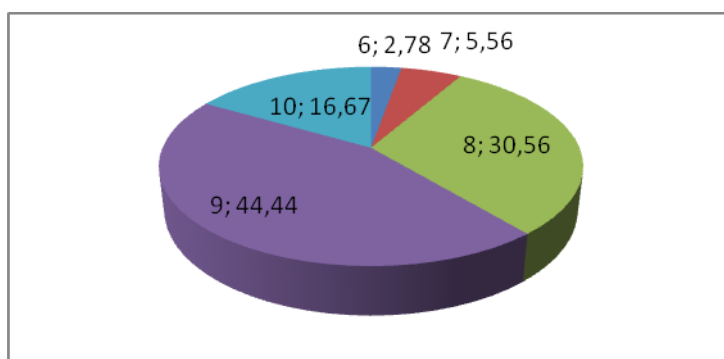
Gráfica 1. Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado curso 2011/2012
Las puntuaciones se centran en el 9, y el resto está equitativamente repartidas entre el 7 y el 8, solo un porcentaje mínimo puntúa con 7 esta actividad.

Cuando se solicita al alumnado que valore las Jornadas de Convivencia se obtienen resultados muy positivos, ellos la valoran con una media de 8,67, siendo la dispersión de 0,86. Y con un percentil 50% de 9,00.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos: Jornadas convivencia curso 2011/2012

Estadísticos descriptivos: Jornadas convivencia	
Media	8,67
Varianza	0,86
Mínimo	6,00
Máximo	10,00
Percentiles 50 (mediana)	9,00

La distribución de porcentajes se sitúa en los valores 9, 8 y 10 según puntuaciones. Aunque existen varias puntuaciones inferiores, lo cual afecta a la varianza, se aprecia que la mayoría de los valores están concentrados en la parte alta de la escala, como se observa en el siguiente gráfico.



Gráfica 2. Porcentaje de los valores obtenidos en la Jornada de convivencia curso 2011/2012

Al siguiente curso académico curso 2012/2013 el alumnado volvió a evaluar las actividades según el cuestionario preestablecido, a continuación se muestran los resultados obtenidos.

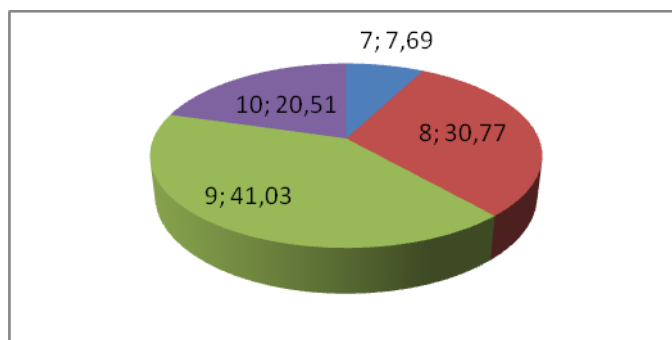


La primera actividad fue valorada con una media de 8,74, obteniendo una varianza de 0,77 y cuyo percentil 50 era el 9. Ello indica, que los datos no estaban muy dispersos, situándose sobre todo alrededor de los valores máximos del cuestionario.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos: visita alumnos curso 2012/2013

Estadísticos descriptivos: visita alumnos	
Media	8,74
Varianza	0,77
Mínimo	7,00
Máximo	10,00
Percentiles 50 (mediana)	9,00

A continuación se muestran los porcentajes de cada una de las puntuaciones obtenidas.



Gráfica 3. Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado en el curso 2012/2013

En la gráfica anterior se observa claramente como el 92,31% de los datos se sitúa en una valoración por encima del 8, lo cual demuestra que la valoración por parte del alumnado en este curso académico ha sido muy positiva.

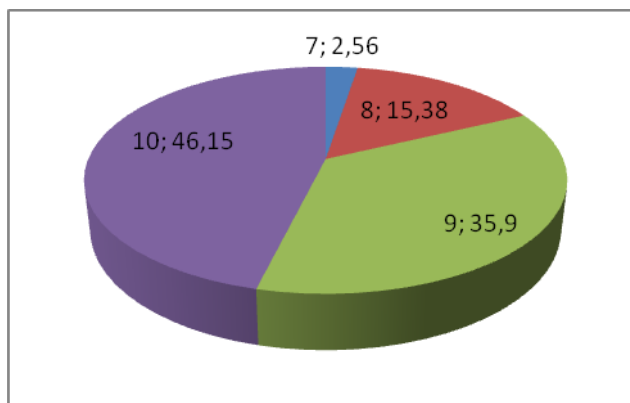
La valoración de la Jornada de convivencia, por parte del alumnado en el curso 2012/2013, ha obtenido una puntuación de sobresaliente, concretamente la media de los valores obtenidos se sitúa en un 9,26, y la varianza es de 0,67. Por otro lado, el percentil 50 se sitúa en el 9. Lo cual demuestra que esta actividad ha sido muy bien valorada por parte del alumnado.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos: jornadas convivencia curso 2012/2013

Estadísticos descriptivos: jornadas convivencia	
Media	9,26
Varianza	0,67
Mínimo	7,00
Máximo	10,00
Percentiles 50 (mediana)	9,00



Observando el porcentaje de datos obtenidos, se aprecia que 46,15% de los alumnos/as que han contestado el cuestionario han valorado esta actividad con un 10, y el 35,90% de ellos le han otorgado una puntuación de 9. Dichos datos se puede observar en la siguiente gráfica.



Gráfica 4. Porcentaje de los valores obtenidos en la Jornada de convivencia en el curso 2012/2013

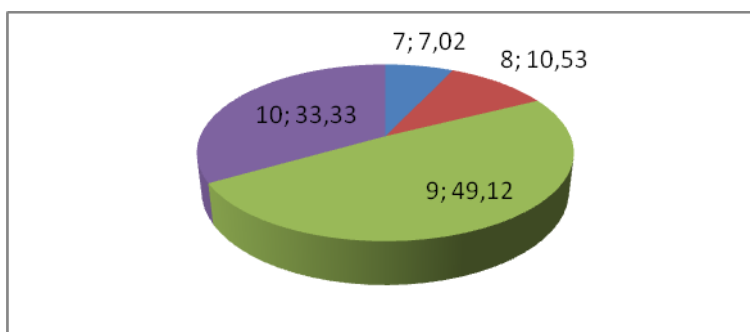
En el curso académico 2013/2014 los resultados obtenidos se muestran a continuación.

La visita del alumnado de infantil a la universidad ha obtenido una calificación de sobresaliente, por parte del alumnado, la media resultante de los datos es un 9,09, siendo la varianza de dichos datos de 0,72 y el percentil 50 se encuentra situado en el 9.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos: visita alumnos curso 2013/2014

Estadísticos descriptivos: visita alumnos	
Media	9,09
Varianza	0,72
Mínimo	7,00
Máximo	10,00
Percentiles 50 (mediana)	9,00

Valorando el porcentaje de datos de cada valor, se puede afirmar, el 82,45% de los datos se sitúa entre el 9 y el 10, además al analizar la varianza se aprecia que la dispersión no es elevada. A continuación se muestra el gráfico de sectores que muestra la distribución de porcentajes de cada uno de los valores obtenidos.



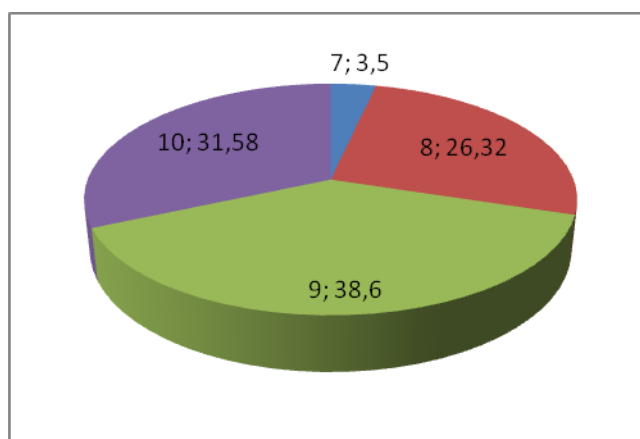
Gráfica 5. Porcentaje de los valores obtenidos en la visita del alumnado de infantil en el curso 2013/2014

La Jornada de convivencia, durante el curso 2013/2014 también ha obtenido una valoración muy positiva por parte del alumnado, la media resultante al analizar los datos de esta actividad ha sido de 8,98, con una varianza relativamente elevada, de 0,73 y un percentil 50 de 9.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos: jornadas convivencia curso 2013/2014

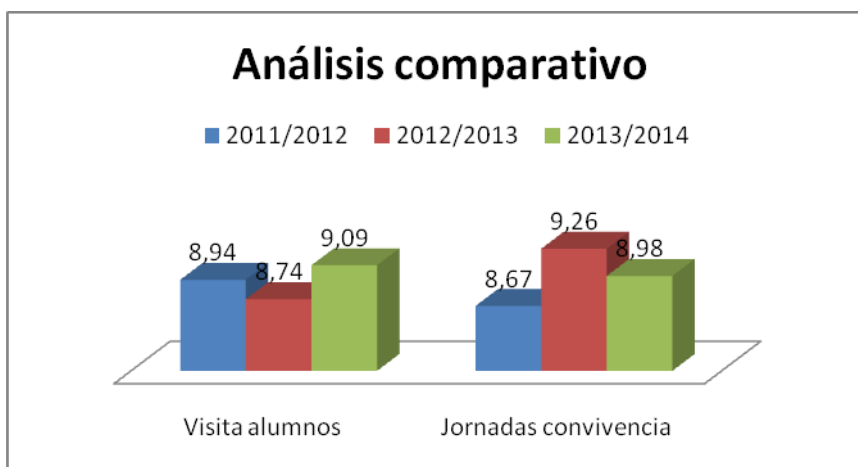
Estadísticos descriptivos: jornadas convivencia	
Media	8,98
Varianza	0,73
Mínimo	7,00
Máximo	10,00
Percentiles 50 (mediana)	9,00

La distribución de porcentajes de cada uno de los valores se muestran en el siguiente gráfico.



Gráfica 6. Porcentaje de los valores obtenidos en la Jornada de convivencia en el curso 2013/2014

Realizando un análisis comparativo, se puede apreciar, que la evolución de las actividades ha sido muy positiva, como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 7. Valores acumulados por actividades a lo largo de estos tres cursos académicos

Tanto las visitas de los alumnos/as de educación infantil a la institución universitaria, como las jornadas de convivencia han obtenido valores muy positivos a lo largo de estos cursos académicos, en ningún caso poseen una puntuación inferior al 8,5. Los valores han oscilado a lo largo de los años, pero la tendencia es positiva, y se va acercando al 9.

Conclusiones

En el proyecto que presentamos planteamos la innovación como un proceso implementado (Carbonell, 2002; Brabeck, Walsh y Latta, 2003), porque entendemos que solo de esta forma vamos a conseguir un verdadero cambio en nuestras escuelas, y un verdadero desarrollo del maestro y la maestra de infantil. Con estas experiencias hemos conseguido una integración absoluta entre la teoría y la práctica educativa, y un mayor acercamiento de la universidad a la escuela. Nuestro alumnado ha tenido la oportunidad de adquirir un conocimiento práctico, convirtiendo el aula universitaria en un espacio para el debate, la reflexión compartida, la toma de decisiones sobre diseños educativos concretos y reales, espacios donde se elaboran propuestas, donde se negocian y discuten alternativas, y donde la teoría tiene el valor de herramienta imprescindible para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

La conclusión general de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes deja claro que su valoración es muy positiva, destacando fundamentalmente la importancia de este proyecto para su formación teórico-práctica.



Bibliografía

- BRABECK, M., WALSH, M. & LATTA, R. (Eds.) (2003). Meeting at the Hyphen: Schools – Universities – Communities – Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being. 102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- CARBONELL, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (coord.), La innovación educativa (pp. 11-26). Madrid: Akal.
- CIDUA (2005). Informe sobre innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas.
- CONTRERAS, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 68, 61-82
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, J.I y Pérez Echeverría, M.P. (coords). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid. Morata. Pp 9-28.
- RUÉ, J. (2007). Enseñar en la universidad. Madrid: Narcea.
- RUIZ RUIZ, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. Revista de Educación, nº 351, Enero-Abril, pp 435-460.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.



La formación permanente del profesorado en la etapa de educación obligatoria: entre las declaraciones y las prácticas.

In service teacher training in the stage of compulsory education: between the statements and practices.

González González, M^a Teresa*; Rodríguez Entrena, M. Jesús, Cutanda López, M^a Trinidad. *Universidad de Murcia.*
Grupo de Investigación Equidad e Inclusión Educativa (E.I.E.)

* Datos de contacto: +34 868 88 40 18 | mtgg@um.es

Resumen

En esta comunicación, elaborada en el marco de un proyecto de investigación I+D sobre la formación continua del profesorado que imparte docencia durante la escolaridad obligatoria, se presentan y comentan algunos datos procedentes de la Comunidad Autónoma de Murcia sobre las políticas oficiales de formación continua y sobre valoraciones que realizan los docentes de los contenidos y actividades formativas. La información, obtenida y elaborada a partir del análisis de contenido de la normativa autonómica sobre el tema y del análisis cuantitativo de datos de un cuestionario cumplimentado por docentes de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, permite realizar algunas reflexiones y consideraciones acerca de la coherencia entre las políticas que definen y regulan tanto los significados y propósitos de la formación continua de profesorado, como de sus contenidos y condiciones de desarrollo, y las acciones formativas que de hecho, se llevan a cabo con los docentes.

Palabras clave: *Formación continua de profesores; políticas autonómicas de formación; líneas y contenidos de formación.*

Resumen en inglés

In this communication, developed within the framework of a R & D investigation project about the lifelong learning of teachers working in compulsory schooling, some data coming from the Autonomous Community of Murcia about lifelong learning official policies and the assessments made by teachers about the contents and training activities are presented and discussed. The information, gained and prepared from the analysis of the contents of the Regional Government regulations about this matter and from the quantitative analysis of the data of a questionnaire completed by Primary and Secondary Education teachers, encourage some reflections and considerations about the coherence between the policies that define and regulate both the meaning and purposes of the lifelong learning of the teachers and its contents and conditions for development and the training actions that, in fact, teachers carry out.

Palabras clave en inglés: *In service teacher training, regional training policies; areas and training content.*



Introducción

En esta comunicación se presentan y comentan algunos datos –recabados en el marco de un proyecto de investigación I+D en fase de desarrollo- sobre la formación continua del profesorado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia poniendo la mirada, fundamentalmente, en las continuidades y/o rupturas existentes entre las declaraciones más formales y oficiales sobre tal formación y las prácticas que realmente se están desarrollando. Se ha organizado en tres apartados; se aludirá, en el primero, y en términos necesariamente breves, al marco teórico que sustenta el trabajo de investigación; en el segundo se hace una escueta referencia a la metodología y los instrumentos utilizados para recabar los datos. Éstos se presentan y analizan en el tercer apartado, tratando de ilustrar las mayores o menores distancias entre las declaraciones formales sobre la formación continua del profesorado y su traslación a la práctica en la citada Comunidad Autónoma.

Marco teórico y objeto de estudio

La formación del profesorado constituye un ámbito amplio de conocimiento y de investigación que abarca múltiples facetas y dimensiones - filosofías, enfoques, procesos, estructuras, condiciones de la formación; rasgos y características de las dinámicas y las acciones formativas- capaces de influir en el desarrollo profesional docente, la calidad de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado, etc. (Darling Hammond, Wei y Andree, 2009 Escudero, 2011, Escudero, González y Rodríguez, 2013).

Los trabajos y reflexiones en torno a este campo de estudio se han focalizado y desarrollado en los diferentes niveles o planos por los que se “mueve” la formación docente: Las políticas-marco sobre ésta, gestadas a nivel estatal y autonómico; el diseño, organización y apoyo de la misma; el desarrollo en la práctica de la formación prevista, y finalmente, el plano de su incidencia en la enseñanza y en los aprendizajes del alumnado. El proyecto de investigación en el que se inscribe esta comunicación, pretende indagar en esos diferentes niveles o planos de análisis de la formación de profesores - todos ellos están entrelazados-, prestando especial atención al último señalado: la incidencia de la formación. Ésta viene mediatizada por muy diversos aspectos ligados al propio docente, a los estudiantes, los contextos escolares, climas de aprendizaje, etc., pero también a la coherencia entre las políticas de formación – que definen y regulan tanto los significados y propósitos de ésta como a sus contenidos y condiciones de desarrollo-, y las acciones formativas que de hecho se llevan a cabo con los profesores. Es este aspecto concreto el que constituye específicamente, objeto de la presente comunicación.

El concepto de coherencia – se alude aquí únicamente a la formación continua-, comentaba Escudero hace unos años (2003), es formalmente simple pero conceptualmente difuso, y Firestone et al. (2005) en el mismo sentido señalan que “se suele recomendar que el desarrollo profesional sea coherente, pero casi nunca se define con claridad” (p.416). Efectivamente, son múltiples las



acepciones que puede adoptar este concepto. A título ilustrativo, Escudero, antes citado, alude a 3 tipos deseables de coherencia: “Metodológica”, entre los aprendizajes docentes a promover y las oportunidades a crear para facilitar la formación y desarrollo del profesorado. “Competencial”, entre un modelo de escuela y educación pública y las exigencias que representa para establecer la identidad y las competencias de la profesión. Y “Transitiva”, entre la formación recibida y las mejoras en la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. En una línea similar, Leo y Coghrhall (2013), insisten en la necesaria coherencia entre prácticas instructivas requeridas para implementar el Common Core estadounidense, los modelos de evaluación de docentes y feedback derivado de los mismos, y los enfoques de aprendizaje profesional promovidos por los Estados y Distritos. Desde un prisma más centrado en las propias acciones de formación, Kedzior (2004) apunta como característica definitoria de un desarrollo profesional de calidad el que sea coherente e integrado; Caena (2000) incluye la coherencia como uno de los rasgos que caracterizan al desarrollo profesional continuo que afecta positivamente a la enseñanza, o Garet et al. (2001) la incorporan como un criterio básico en su análisis de una experiencia de desarrollo profesional. Referencias como las anteriores son ilustrativas del interés suscitado por el tema, aunque revelan cómo al concepto “coherencia” se le atribuyen significados con matices diferenciadores. En todo caso, en esta comunicación se utiliza para aludir al grado de relación y conexión existente entre las políticas de formación diseñadas formalmente y las acciones formativas que de hecho se llevan a cabo con los docentes.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación de la que deriva esta comunicación, combina lo cuantitativo y lo cualitativo. Los datos que aquí se presentan se han obtenido a partir de los procedimientos de recogida de información previstos para su primera fase: 1) Análisis de contenido de documentos clave de las políticas de la Comunidad Autónoma de Murcia en materia de formación continuada del profesorado 2) análisis cuantitativo de datos obtenidos a través de un cuestionario on-line cumplimentado por docentes de Primaria y ESO. Dicho cuestionario consta de 5 cinco apartados; en esta comunicación se utiliza información sólo del segundo y tercero, destinados a indagar sobre la participación en acciones oficiales de formación, y cómo valoran los docentes el provecho de las mismas en lo que respecta a los contenidos trabajados y las actividades llevadas a cabo. El cuestionario fue cumplimentado por un total de 114 docentes, la mayoría mujeres, de los cuales 47 (41,2%) son de Primaria y 67 (58,8%) de Secundaria. Los datos fueron analizados estadísticamente en términos de frecuencias y porcentajes de respuesta a los diferentes ítems, y diferenciando a los encuestados en función de la etapa en la que imparten docencia.



Resultados

1. Las políticas de formación continuada del profesorado en la C.A. de la Región de Murcia: caracterización general.

Para analizar la coherencia en las políticas de formación continuada del profesorado (FCP), sería pertinente prestar atención a los siguientes tres aspectos básicos (Escudero, 2003 y Frost y Coggshall, 2013): 1) el modelo de gestión y gobierno que se defiende, 2) el grado de integración existente en su organización y red de apoyos, y 3) el modelo de profesionalidad que subyace. En la Comunidad Autónoma de Murcia, el referente legislativo en materia de FCP es el Decreto 42/2003 de 9 de mayo por el que se regula su planificación, estructura y organización, -y la normativa que lo desarrolla-. La formación referida queda oficialmente justificada bajo los grandes propósitos y prioridades de calidad, excelencia y un perfil profesional formado en competencias. Sin embargo, atendiendo a los tres aspectos mencionados, cabría señalar algunos puntos débiles en la traslación a la práctica del diseño formalmente establecido.

En primer lugar, la gestión de la FCP, se estructura en tres elementos básicos: 1) Unidades de la Consejería; 2) Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado y 3) Centros de Profesores y Recursos (CPR). En 2013, la estructura y el gobierno de los CPR cambió sustancialmente: se sustituye la red de nueve CPR por uno solo y ocho Extensiones. Éstas a su vez, quedan suprimidas en 2014, y la formación se centraliza en el "CPR Región de Murcia", con destacables recortes financieros y de personal. Dos aspectos se derivan a este respecto: a) dicho cambio no altera el carácter centralista en la toma de decisiones sobre la FCP. Tanto las áreas como las oportunidades y condiciones para su desarrollo, son determinadas y controladas por la Administración, que silencia en la práctica las voces del resto de instancias intervinientes; b) la coordinación y la organización de la red de apoyos a la formación siguen dependiendo de la Consejería al quedar ligados a un solo CPR. Esto, junto con la primacía de criterios de especialización de asesores, dificultará el despliegue de un asesoramiento integrado, ya sea en términos de contenidos, ya en lo relativo a metodologías o procesos de mejora.

Por lo que respecta a la planificación, y tal y como aparece en los documentos legislativos consultados, dicha formación estaría fundamentada en un proceso de detección de necesidades en el que participan expertos y docentes. Asimismo, quedaría justificada desde lentes muy en consonancia con los grandes discursos sobre formación, como son la importancia otorgada a la FCP vinculada a las competencias, y a fomentar un perfil de profesor reflexivo, en constante autoevaluación sobre su práctica, y comprometido con su desarrollo profesional. Con la finalidad de asegurar la coherencia, la Consejería establece tres niveles de concreción: "Planes Trienales de Formación" desarrollados anualmente por los "Planes Regionales" y que incluyen a su vez los "Planes de Actuación de los CPR". En el Plan Trienal -sigue vigente el de 2010/13-, se delimitan: 1) "Los ejes" sobre los que ha de girar la formación. Los establecidos son cuatro: sociedad de la información y el conocimiento; mejora de competencias docentes; formación en valores y competencias básicas;



calidad de la gestión de los centros. 2) “Las líneas prioritarias” en las que se despliegan y entrecruzan dichos ejes. Quedan fijadas doce: TIC, actualización científica y didáctica, conocimiento de idiomas, formación profesional específica, calidad educativa (gestión y planificación), atención a la diversidad, innovación e investigación educativa, formación lectora y bibliotecas, competencias básicas y educación en valores, convivencia escolar, educación para la salud y recursos profesionales para el docente. 3) Los distintos “programas formativos”, que desarrollan los CPR, dirigidos a la consecución y estructuración de dichas líneas formativas, y 4) “Las competencias docentes” que se pretenden alcanzar con la formación prevista, clasificadas en “comunes” (competencia científica, didáctica, TIC, gestión grupos de alumnos, atención a la diversidad y educación en valores), “específicas”, y “transversales”. Finalmente, la Consejería regula las modalidades de formación –presenciales o a distancia-, y las clasifica en: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, de innovación educativa y de investigación. En “los Planes Regionales”, se concreta la oferta de acciones formativas comunes y específicas al puesto docente. Destaca en los últimos años, la prevaencia de cursos y actividades centradas en áreas de formación ligadas a la competencia científica y didáctica o las TICs, mientras que otras como la atención a la diversidad o educación en valores se contemplan en menor medida. En definitiva, la política en materia de formación continuada, en la comunidad de Murcia, remite formalmente a un modelo de profesionalidad democrática, justa y equitativa amparado en los grandes lemas en materia de educación, un marco competencial integrado, -según la propuesta de UE 2012- y en la detección previa de necesidades – planteada, al menos formalmente, de modo participativo-. Para conocer algunos aspectos de la implementación de tal política, cabe echar una mirada al despliegue de la formación continuada a través de diferentes modalidades formativas en torno a diversos contenidos y la valoración que sobre el particular realiza el profesorado, cuestión que se aborda en el apartado que sigue.

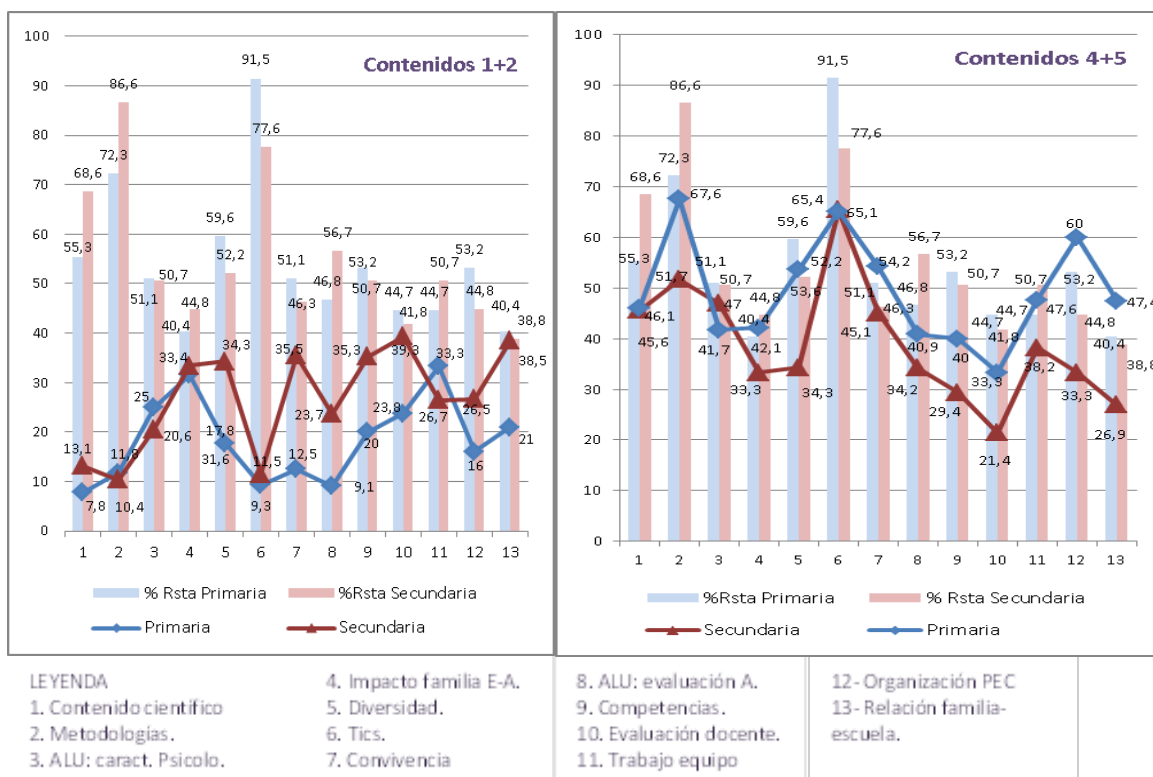
2. Valoraciones del profesorado de Educación Primaria y ESO sobre las actividades de formación.

Mirando los datos de las gráficas de forma global, una primera consideración a destacar es la predominancia de las valoraciones positivas (4+5) sobre las negativas (1+2) del provecho de las actividades formativas a las que se ha asistido, así como de los contenidos trabajados en las mismas. Estos dos aspectos –contenidos, actividades de formación- son, en general, bien valorados por los docentes, tendiendo a hacerlo en términos ligeramente más positivos, los de Primaria.

Por lo que respecta a los “contenidos” de formación, los señalados como más provechosos por el profesorado de ambas etapas son: 4.las posibilidades pedagógicas y aplicaciones didácticas de las TICs, y 2.los aspectos didácticos relativos a metodologías de enseñanza, materiales didácticos y su utilización. Ambos, son, a su vez, sobre los que el profesorado declara haber recibido mayor formación. En el sentido opuesto, aquellos que los docentes han realizado menos en las diversas acciones formativas - 4.Características familiares y sociales del alumnado y su importancia para la



enseñanza- aprendizaje; 10. Criterios y procedimientos para analizar y evaluar la propia enseñanza o la de otros colegas- también son los que menor valoración reciben de su grado de provecho, siendo éste “bajo provecho” más destacable entre el profesorado de la ESO. Pero existen diferencias entre las valoraciones del profesorado que trabaja en Centros o en Institutos. Las mayores distancias en el alto grado de provecho (aun cuando el índice de participación es muy similar) se localizan de manera destacable en torno a tres cuestiones -12. Organización y dirección, la elaboración del PEC y otros asuntos institucionales; 13. Relaciones con las familias, la comunidad y el entorno social al que pertenece el alumnado y 5. Cómo entender y dar respuestas adecuadas a la diversidad personal, social y cultural del alumnado - cuyo provecho es mejor valorado por el profesorado de Primaria, como en general ocurre con todos los contenidos a excepción de 3. Características psicológicas del alumnado y su importancia para la enseñanza aprendizaje, ligeramente considerado como más provechoso por el profesorado de la ESO. Si nos ubicamos en el otro polo de la escala de respuesta - bajo provecho- se mantiene el patrón de que son los docentes de Secundaria quienes tienden a valorar como escasamente provechosos los contenidos de formación, siendo notables las diferencias con los de Primaria respecto a asuntos de clima y gestión del aula (7) y del ya mencionado de las relaciones familia-Escuela (13) que aunque poco valorados por ambos grupos de profesores, lo son menos por los de ESO.



Gráficas 1 y 2: Contenidos de la formación y grado de provecho en Educación Primaria y ESO, atendiendo a su menor (1+2) y mayor (4+5) valoración en porcentajes.



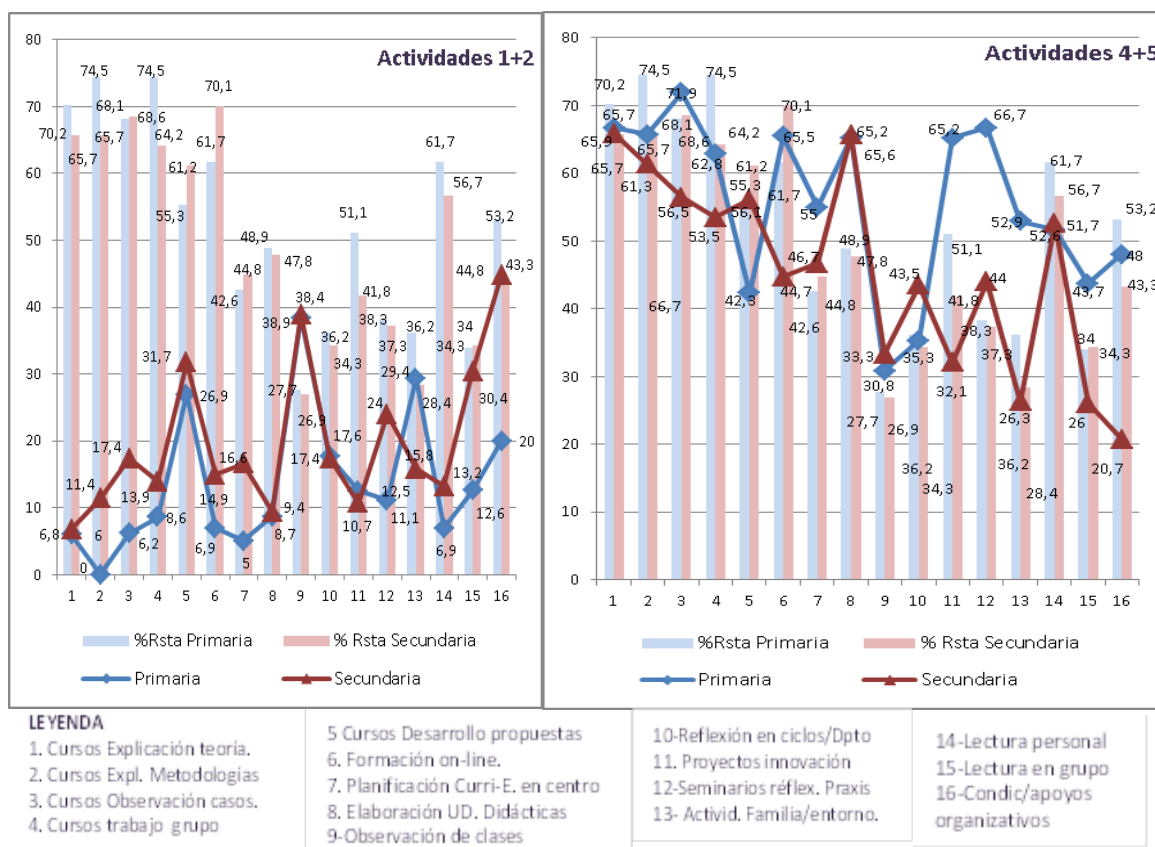
Se trata de valoraciones que parecen apuntar hacia la idea de que el profesorado de Secundaria no encuentra un especial provecho a formarse sobre temáticas organizativas y de relación con las familias y el entorno, como tampoco sobre la atención a la diversidad, un asunto, por otro lado, complejo y, con frecuencia, problemático, en la ESO.

Pasando ahora al grado de participación y valoración que el profesorado hace sobre las “actividades” de formación, cabe señalar en primer lugar que en las que se participa con más frecuencia son los cursos o talleres a cargo de ponentes (desarrollados a través de 1. Explicación de bases teóricas, 4.Trabajo en grupos, 3.observación y análisis de casos, etc.: gráficos 3 y 4) y la 6.Formación on-line. Siendo ambas muy realizadas por todo el profesorado, el de primaria lleva la ventaja en las actividades tipo curso, no así en la formación on-line, más frecuente entre los de la ESO. No obstante, el provecho de estas acciones formativas, -independientemente de la frecuencia con la que se han hecho- siempre se valora más positivamente entre los de Primaria.

Existe concordancia entre ambos grupos de profesores en valorar con alto grado de provecho 1. Los cursos en los que el ponente explica bases teóricas, 2. Actividades de elaboración -puesta en práctica-, reflexión y mejora en grupo de unidades didácticas o temas y, aunque con un porcentaje inferior, la 14.Lectura personal. Sin embargo, hay diferencias de valoración entre los docentes de ambas etapas, particularmente las realizadas sobre acciones formativas como 11.Proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros, con reuniones periódicas para ver y compartir su desarrollo y efectos, es donde las diferencias en valoración superan al 30%, y 13. Actividades de trabajo con las familias u otros agentes del entorno, 12. Seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente o 6. Actividades de formación on-line, con diferencias entre ambos grupos de docentes superiores al 20%. En cualquier caso, todas ellas son siempre mejor valoradas como provechosas entre los docentes de Primaria.

En el otro extremo de la escala de valoración - bajo provecho- los encuestados concuerdan en valorar como poco provechosas las actividades de 9.Observación y análisis de clases por compañeros y 5. Desarrollo de las propuestas del curso realizado, en las aulas, análisis y seguimiento. Por su parte, las mayores distancias en las respuestas se sitúan en las acciones formativas relacionadas con 15.Lectura en grupos, 12.Seminarios de análisis, reflexión... y 3.Cursos en los que se hace observación, análisis y discusión de casos, materiales didácticos, experiencias, etc., – el provecho de estos tres tipos de actividades es peor valorado por el profesorado de la ESO-

En general, las valoraciones sobre cuán provechosas fueron las diferentes acciones formativas siguen un patrón similar entre el profesorado de Primaria y el de la ESO, en lo que respecta a qué tipo de acciones formativas se valoran más o menos, siendo la tendencia que sea éste último quien se muestra más crítico con la formación recibida de la que parece haber derivado menor provecho para su actividad profesional. Ninguno de los dos grupos de docentes valora especialmente bien las 16.condiciones y apoyos en el centro escolar para la formación, pero en el caso de las Institutos tales condiciones reciben una puntuación considerablemente inferior.



Gráficas 3 y 4: Actividades de formación y grado de provecho en Educación Primaria y E.S.O. atendiendo a su menor (1+2) y mayor (4+5) valoración en porcentajes.

La foto que se acaba de presentar, por tanto, se caracteriza por dos notas más llamativas: El importante peso que sigue teniendo los ya típicos cursos fuera del centro escolar (en los CPR), y el menor provecho que conceden los docentes de la ESO a las acciones formativas en las que se han implicado en los últimos años.

Conclusiones

La información antes presentada pone de manifiesto algunas incoherencias entre las políticas oficiales sobre la formación docente y la puesta en práctica de las mismas:

-La prioridad otorgada a contenidos centrados en el conocimiento científico, metodologías o TIC -en detrimento de aquellos de índole psicológica o social (diversidad del alumnado; familias y entorno, reflexión sobre la práctica...)-, y el que la formación continuada del profesorado se despliegue preferentemente a través de cursos o talleres -frente a otras modalidades como proyectos de innovación, formación en centros o grupos de trabajo-, reflejan de alguna manera que las políticas oficiales de la Comunidad Autónoma de Murcia, antes comentadas, quedan encorsetadas -a la hora de ponerlas en práctica- en un modelo de profesionalidad en gran medida técnico y



restringido, poco coherente con los grandes lemas y valores que jalonan el discurso oficial. En tal sentido, éste forma parte de una retórica que queda sin plasmar en la realidad.

- A la luz de los contenidos y acciones de formación provistas, y de las valoraciones realizadas por los docentes, en particular los que trabajan en Institutos, cabe apuntar una cierta ruptura entre un discurso oficial en el que la formación en competencias ocupa un lugar central y el desarrollo cotidiano de las acciones formativas. De una parte, los contenidos de dichas actuaciones, parecen orientarse más al desarrollo de unas competencias que de otras. De otra, sus modalidades formativas no siempre parecen claramente ligadas a enfoques de competencias, ni propiciadoras de ese profesor reflexivo, colaborativo, comprometido con su desarrollo profesional, auto-critico, etc. al que alude y en el que se sustenta el discurso más oficial y la normativa legal sobre formación en esta comunidad autónoma.
- Igualmente, resulta en cierto modo incoherente que en los documentos normativos se insista en la importancia de una formación contextualizada y relacionada con las necesidades del profesorado, y al tiempo, se acometa una reestructuración y drástica reducción de la red de asesores CPR, perjudicando, de ese modo las mismas condiciones y apoyos para la formación en los centros.
- Por último, cabe preguntarse hasta qué punto, la formación diseñada por la Consejería es congruente, a la hora de ser desarrollada y desplegada en la práctica, con las necesidades de profesores que, aunque ejercen docencia en la escolaridad obligatoria, desarrollan su actividad en contextos organizativos diferentes. Unos en centros de educación Primaria, y con un grupo de alumnos, otros en Institutos de Educación Secundaria, con varios grupos de los cuales algunos lo son de etapas post-obligatorias. Docentes que trabajan en esos contextos y condiciones organizativas diferentes, de acuerdo con los datos comentados, no valoran del mismo modo la formación recibida ni parecen derivar de ella el mismo provecho. Diseños de formación lo suficientemente flexibles y adaptables a este respecto a la hora de llevarlos a cabo en las instituciones de formación o en los propios centros educativos, podrían contribuir, posiblemente, a la deseada coherencia de la que venimos hablando.

Bibliografía

- CAENA, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of teachers'. European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- DARLING HAMMOND, L., WEI, R, ANDREE, A. (2009) Professional Learning in the Learning Profession. Technical Report. NSDC. . Recuperado de www.nscd.org
- DECRETO 42/2003 de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado en la Región de Murcia.



- ESCUADERO, J. M. (2003) Pensar i construir la formació al professorat seguint la coherència. Revista de Organització i Gestió Educativa Forum, nº 2, pàgs. 19-28.
- ESCUADERO, J. M. (2011) La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación. Texto elaborado a petición del Proyecto COMBAS. Ministerio de Educación, Madrid.
- ESCUADERO, J.M., GONZÁLEZ, M.T. & RODRÍGUEZ, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol 3(3), 206-234. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>
- EU (2012). "Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes". COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT. Strasbourg.
- FIRESTONE, W. A., MANGING, M.M., MARTÍNEZ, M.C. y POLOVSKY, T. (2005). Leading Coherent Professional Development: A Comparison of Three Districts. Educational Administration Quarterly, 41,3, 413-448
- FROST, S. y COGGSHALL, J.G. (2013) Ph.D. Creating Coherence. Common Core State Standards, Teacher Evaluation, and Professional Learning. Revised Edition. Recuperado de <http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/CreatingCoherence.pdf>
- GARET, M.S., PORTER, A.C., DESIMONE, L., BIRMAN, B.F. y YOON, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 4, pp. 915-945
- KEDZIOR, M.S., y FIFIELD, S. (2004). Teacher Professional Development. Education Policy Brief., vol. 15, pp. 1-6. Recuperado de <http://www.rdc.udel.edu>.



Planificación y evaluación de la práctica docente. Una visión desde el docente.

Planning and evaluation of teaching practice. A view from the teacher.

Ramírez Orellana, Elena. *Universidad de Salamanca*; Clemente Linuesa, María. *Universidad de Salamanca*; Martín Domínguez, Jorge*. *Universidad de Salamanca*. Rodríguez Martín, Inés. *Universidad de Salamanca*.

* Datos de contacto: +34 923294630 ext. 3408 | jorgemd@usal.es

Resumen

La planificación se muestra como uno de los pilares fundamentales en que los docentes se apoyan para desenvolverse en el desarrollo de las sesiones de clase. Dicha planificación puede abarcar desde periodos amplios de tiempo (como pueden ser las programaciones anuales) hasta periodos cortos (la preparación de una sesión de clase). El trabajo presentado se enmarca dentro de un proyecto de I+D más amplio que analiza las prácticas de profesores de Educación Infantil ante la integración de los recursos TIC en el aula. Parte de ese estudio, mediante el análisis del discurso recogido a través de entrevistas semiestructuradas, nos reporta datos en el momento previo e inmediatamente posterior al desarrollo de la práctica sobre cómo los docentes de Educación Infantil valoran, en primer lugar, la planificación que realizan de la sesión, y en segundo lugar, la evaluación sobre cómo se ha llevado a cabo la práctica. Esta doble visión "pre y pos" de la clase nos permite analizar: 1) sobre qué elementos se cifra la planificación por parte de los docentes y 2) cómo evalúan la práctica en función de lo que han desarrollado en la sesión. Con estos dos aspectos evaluados se trata de: 1) comprender cuáles son los elementos sobre los que los docentes centran su importancia a la hora de planificar la clase, 2) cómo evalúan el desarrollo de la clase realizada en función a cómo la habían planificado y 3) si podemos encontrar diferencias entre los docentes expertos y principiantes en cuanto a los años de experiencia docente.

Palabras clave: *Planificación, evaluación, práctica docente, Educación Infantil, Recursos TIC.*

Resumen en inglés

Planning is listed as one of the key elements that teachers are supported to function in the development of the class sessions. Such planning has since extended periods of time (such as the annual programming) to short periods (the preparation of a class session). The work we are presenting here is part of a research project on teaching practices involving ICTs during early childhood education. Part of that study using analysis of discourse collected through semi-structured interviews, we reported data in prior and immediately after the development of practice time on how the value of early childhood education teachers, first performed the planning session, and the second assessment of how it has carried out the practice. This double vision "pre and post" class allows us to analyze: 1) planning which elements focus by teachers and 2) how to



evaluate the practical depending on how they have developed in the session. With these two aspects is evaluated: 1) understand what the elements on which teachers focus their importance when planning the class, 2) how to evaluate the development of the class depending on how they are planned and 3) if we can find differences between expert and novice in terms of years of teaching experience.

Palabras clave en inglés: *Planning, assessment, teachers' practice, early childhood education, ICT resource.*

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación relacionado con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, abarcando un alumnado comprendido entre los 3-6 años de edad. Los centros a los que tenemos acceso están a su vez vinculados a un proyecto denominado "El rincón del Ratón" promovido por el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas en el medio rural (CITA-<http://www.citafgsr.org/cita/>) perteneciente a la Fundación Germán Sánchez-Ruipérez. A su vez, dicho proyecto tiene su base en un proyecto internacional desarrollado por IBM que lleva por nombre KidSmart. En este desarrollo de proyectos, el CITA aportaba el mantenimiento de los equipos, algunos programas educativos y un orientador tecnológico a los docentes, mientras que IBM suministraba la dotación de equipos informáticos cuya estructura está adaptada a la edad de los alumnos y también proporcionaba software específico para el trabajo en la etapa educativa.

En el marco anteriormente descrito se enraíza el estudio de nuestra investigación. Dentro de los diversos aspectos que valoramos analizar en el proyecto aquí destacamos dos que están relacionados con el docente: por un lado, cómo conciben los profesores participantes en el proyecto las TIC dentro de su práctica educativa, y por otro, cómo integran en esa práctica real de aula esos recursos tecnológicos. Partiendo de la idea de que las concepciones y los enfoques que sobre la enseñanza adoptan los docentes tienen una estrecha relación entre sí y repercuten, a su vez, en el desarrollo de las clases, nos lleva a ligar concepciones, diseño o programación de aula con la gestión que realiza *in situ* del proceso de enseñanza en el aula. Esto suponía plantearnos un sistema de recogida de datos que contemple la vertiente de la planificación de las clases con los recursos, paralelamente recoger lo más fielmente posible el desarrollo de las sesiones ligadas a esa planificación y por último comprobar cuál es la visión del docente una vez finalizada su propia práctica y la concordancia entre lo planificado y lo realizado.

El proyecto desarrollado durante más de tres años, nos ha permitido recabar numerosos datos de interés para el estudio directo de las prácticas de aula con el Recurso TIC y, simultáneamente, analizar cómo planifican dichas prácticas los profesores que las realizan, las ideas en torno a las TIC y cómo configuran diversos elementos vinculados tanto a las prácticas como a la planificación.



En este sentido, el trabajo que presentamos, tratamos de estudiar si existe relación entre las decisiones tomadas por los docentes en el momento de la planificación de las situaciones reales de las prácticas y el desarrollo de las mismas dentro del marco de la incorporación de los Recursos TIC en su aula.

Marco teórico y objeto de estudio

Existen trabajos referidos a la “efectividad del profesor” en la incorporación de los recursos tecnológicos que verifican las estrechas relaciones entre el conocimiento de los profesores y sus prácticas: Gobbo y Girardi (2001), por ejemplo, prestan atención a la conexión entre creencias epistemológicas de los docentes y sus prácticas con TIC. Hennessy, Ruthven y Brindley (2005) estudian los puntos de vista de los docentes sobre la integración de las TIC en función de sus especialidades científicas. Otros estudios sobre práctica docente con TIC en la etapa educativa que nos ocupa, como por ejemplo el de Miller y Olson (1994) demuestran cómo la introducción de aplicaciones informáticas en una clase de alumnos de 6 años de edad, obedece a la consistencia entre dichas aplicaciones informáticas y el enfoque educativo general de la profesora, así como al ajuste de los procedimientos de enseñanza con los ordenadores disponibles y las rutinas habituales de clase de dicha docente. También en los casos que se relatan en el trabajo de Gimbert y Cristol (2004), se describen los esfuerzos de varios profesores de la etapa de educación infantil para incorporar a sus prácticas distintos recursos tecnológicos, siempre con el objetivo de ajustar las actividades de aula a las exigencias del currículum y éstas últimas, a su vez, a las posibilidades instructivas de cada recurso digital.

Pero aunque los estudios sobre conocimiento de los profesores y prácticas revelan las conexiones entre estos elementos de la enseñanza, ambos tipos de actividad son de naturaleza diferente. Tanto es así que se plantea el debate sobre si son las prácticas las que preceden al conocimiento (Schön, 1983) o es el conocimiento, y por tanto, la planificación lo que precede a la práctica (Tyler, 1950). De esta manera, los primeros modelos de planificación en los que se formó a los profesores obedecían al esquema de planificación racional basado en la idea de que la actividad profesional del docente consiste en una toma de decisiones ordenada según la aplicación de la técnica y la teoría científica. Sin embargo, los primeros estudios al respecto pusieron de relieve que los profesores no parecían seguir el modelo lineal de objetivos tan ampliamente defendido (Zahorik, 1975; Bullough, 1987). Los estudios de Sardo-Brown (1988, 1990) subrayan la diversidad de aspectos que los profesores contemplan cuando toman decisiones en la etapa preactiva de la enseñanza, desde lo que les ha funcionado en el pasado, hasta las capacidades y habilidades de los alumnos, pasando por los recursos materiales disponibles. En este sentido autores como Tillema (1984, 2003) y Wing-mui So (1997) afirman que los elementos que participan en las decisiones de planificación de los profesores se interrelacionan en buena medida y se solapan. Parece, por tanto, más adecuado enfocar el análisis de la planificación de los docentes desde una perspectiva dinámica, no sujeta a una secuencia ordenada. En lo que respecta al papel que juegan los recursos



materiales en la planificación, algunos de los trabajos citados hacen referencias indirectas a materiales, sobre todo libros de texto. En el estudio de McCutcheon (1980), los profesores utilizaban los libros de texto como propuestas de secuenciación de contenidos sobre todo en asignaturas como maths and reading. Yinger (1980) señala que las decisiones sobre los materiales se enmarcaban dentro del diseño de las actividades y eran tanto más frecuentes, cuanto menos rutinizado estuviera el procedimiento de enseñanza. En relación a las TIC, algunas ideas como la desarrollada por Koehler y Mishra (2009), en torno al concepto de “Technological Pedagogical Content Knowledge” (TPCK) podrían servir como constructo para explicar el papel de los recursos digitales en la planificación. Como Zhao, Frank y Ellefson (2006) afirman sólo si los profesores perciben que las TIC son compatibles con sus prácticas habituales, decidirán utilizarlas y, por tanto, contemplarlas como un elemento sobre el que tomar decisiones en la planificación.

De todo lo anterior podría deducirse erróneamente la idea de que la planificación es una condición sine qua non para la práctica directa. Y aunque ello no pueda afirmarse categóricamente, sí se han demostrado relaciones de muy diverso signo entre lo que el profesor decide antes de la acción y lo que posteriormente lleva a cabo (a pesar de que, por ejemplo, el estudio de Marx y Peterson (1980) encontró que los profesores que eran menos productivos tomando decisiones en la fase preactiva de la enseñanza, eran, sin embargo, más productivos como planificadores en la fase interactiva). Uno de los elementos que aparecen de forma más continuada al analizar estas relaciones es la constatación de que la acción se desenvuelve sobre marcos regulados en buena medida por lo que genéricamente se podrían denominar “actividades” en clara sintonía con las actividades sobre las que los profesores toman decisiones en su planificación. Doyle (1987) señaló a las actividades como el instrumento para dirigir las actuaciones de clase que sirven, además, para traducir el currículum a tareas prácticas durante un tiempo prolongado. También los contenidos se subrayan como elemento estructurador de los patrones de acción, aunque siempre en estrecha relación con las actividades (Peterson, Marx y Clark, 1978; Zhorik, 1975). Por tanto, en buena medida la unidad común tanto en la planificación como en la acción parece ser la actividad. En cualquier caso, como Yinger (1980) y Tillemma (2003) subrayan, cuanto más cercana temporalmente se encuentra la planificación de la acción, tanto más similitudes comparten. Es decir, la planificación a largo plazo (anual, semestral) comparte menos rasgos con la actuación directa, que la planificación a corto plazo (semanal, diaria o sobre una lección o unidad didáctica).

En lo que respecta a las prácticas con TIC, la mayor parte de los estudios que abordan la relación de las prácticas con las concepciones, adoptan un enfoque centrado en las creencias, con algunas excepciones que se han comentado brevemente al comienzo de este apartado. Son escasos los que abordan las relaciones entre planificación y prácticas con TIC. Los trabajos sobre creencias y TIC plantean dudas sobre la repercusión de las creencias sobre las prácticas reales (Chen, 2008), aunque algunas revisiones llegan a clasificar tipos de prácticas y creencias sobre TIC (Mama-Timotheou y Hennessy, 2013).



Sobre la base, por tanto, de que la planificación de los profesores y lo que luego llevan a cabo en sus prácticas de clase han de estar conectados, hemos investigado las ideas de un grupo de profesores de educación infantil sobre el papel de las TIC en la enseñanza y la planificación del currículo y su relación con las prácticas. Nuestro trabajo se centra en la planificación que temporalmente se encuentra más cercana a la acción, es decir, la planificación de cada sesión de clase, con objeto de recoger la información menos distante de la propia práctica. El resultado es un análisis en profundidad del ciclo completo de la toma de decisiones del profesor.

Con lo dicho hasta ahora, en el presente trabajo de investigación nos planteamos dos objetivos:

- (1) Describir las ideas que los docentes exponen sobre planificación del Currículum y TIC.
- (2) Analizar dichas ideas y su relación con los tipos de actividad que desarrollan al incorporar las TIC en las prácticas reales.

Metodología

La investigación que presentamos ha adoptado un modelo de estudio intensivo de prácticas reales con TIC, puesto que se ha podido acceder a analizar sistemáticamente las prácticas curriculares con TIC de los profesores que participan (9 profesores de 6 centros diferentes).

Los instrumentos de recogida de información utilizados en función de los dos objetivos indicados en el apartado anterior que se aplicaron sobre un total de 39 sesiones serían:

- Instrumentos objetivo 1: Entrevistas semiestructuradas registradas en audio con preguntas en torno a las ideas del profesor sobre las tecnologías de aprendizaje y la planificación didáctica que iba a desarrollar de forma inmediata en su aula y otra en el momento posterior a ese desarrollo didáctico de la sesión.
- Instrumentos objetivo 2: Grabaciones en vídeo de sesiones de clase en torno a 60 minutos de duración en las que el profesor incorporaba el recurso TIC.

La transcripción de las entrevistas previas y posteriores fueron categorizada a través de análisis de contenido de las respuestas de los profesores y analizadas mediante el programa Nvivo 10. Mientras que las grabaciones se estudiaron aplicando un sistema de análisis de categorías de las prácticas de aula desarrollado por nuestro grupo de investigación que ya ha demostrado su eficacia en otros trabajos publicados, Ramírez, Clemente, Cañedo & Martín (2012) o Clemente, Ramírez, Orgaz & Martín (2011).

Resultados

1. Entrevistas previas y posteriores

En las entrevistas previas y posteriores, se le preguntó a los profesores sobre sus concepciones en torno a las TIC, sobre qué cifraban la planificación de la clase que iban a impartir, cómo se planteaban la evaluación y si el uso de las TIC modificaba esa evaluación y por último, si después de haber impartido la clase cambiarían algo de lo que acababan de realizar.



1.1 Concepciones sobre las TIC

En relación a esta primera cuestión, el análisis de los datos permitió distinguir diversos rasgos que los profesores utilizaban al definir lo que entendían por las TIC. Dichos rasgos los hemos denominado respectivamente: (1) alfabetización digital, (2) ejercicio profesional, (3) elemento lúdico, (4) elemento motivador, (5) recurso didáctico y (6) signo de los tiempos. Trataremos de definir lo que se entiende por cada una de estos rasgos.

- (1) Alfabetización digital: subrayan la idea de que la introducción de las TIC en su práctica diaria obedece, entre otros objetivos, a la necesidad de familiarizar al alumno con el uso de los recursos digitales.
- (2) Ejercicio profesional: este rasgo hace referencia a la idea de que las TIC han modificado la forma en que el profesor lleva a cabo su tarea profesional, replanteando diversos aspectos de la misma.
- (3) Elemento lúdico: la visión de las TIC como elemento de juego, diferente del componente académico de otros materiales didácticos. Sólo uno de los profesores entrevistados hace referencia a este rasgo.
- (4) Elemento motivador: los profesores destacan el atractivo que supone para los alumnos la introducción del recurso TIC en la práctica de clase y destacan ese rasgo de forma positiva.
- (5) Recurso didáctico: hacen referencia a la idea de las TIC como herramientas de trabajo escolar, como soportes que permiten desarrollar el trabajo en el aula y el aprendizaje de los alumnos.
- (6) Signo de los tiempos: esta característica se refiere a la importancia que los profesores otorgan al hecho de introducir las TIC en la enseñanza para conectar el mundo escolar con el real.

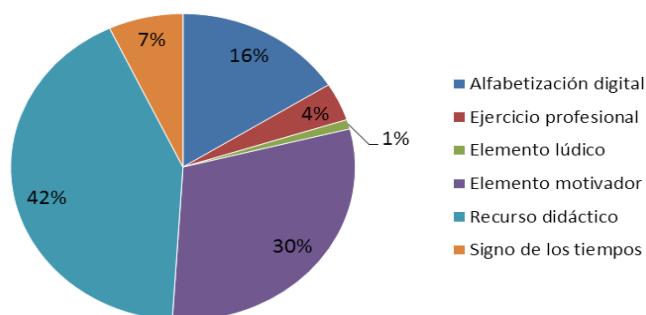


Imagen 1. Porcentaje de aparición de las ideas sobre el concepto TIC

1.2 Sobre qué elementos cifran su práctica

Las preguntas en torno a esta cuestión, iban encaminadas a obtener datos que pudieran indicar sobre qué elementos se habían tomado decisiones en la planificación de la clase que se iba a impartir. Las respuestas obtenidas se categorizaron en torno a una serie de elementos del currículum recogidos en las respuestas de los profesores (Imagen 2): (1) Objetivos; (2) Contenidos; (3) Metodología-Actividades; (4) Recurso y (5) Otros.

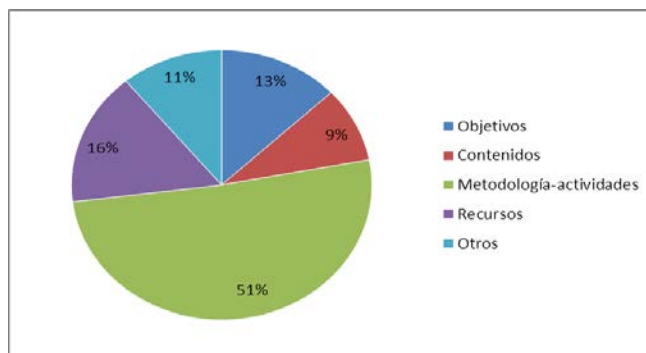


Imagen 2. Porcentaje de aparición de los elementos del currículum en las respuestas

1.3 Cómo se plantean la evaluación al incorporar las TIC

Otro de los aspectos que nos interesaba estudiar en el proyecto y que creemos que se relaciona estrechamente con cómo planifican los profesores, tiene que ver con la evaluación. Es por ello que preguntábamos en las entrevistas si el uso del recurso había cambiado la forma en que abordaban la evaluación de los alumnos y también preguntábamos cómo tenían pensado evaluar la sesión de clase que se disponían a desarrollar. Los datos obtenidos muestran que la mayoría de los docentes (92%) no presentan modificaciones en la evaluación por la incorporación de los recursos TIC en el aula, frente a una minoría (8%) que dice que sí modifica sus pautas de evaluación.

1.4 Qué valoración llevan a cabo de su práctica una vez realizada

Las respuestas sobre si realizarían cambios después de desarrollar la clase se reparten de forma prácticamente igual entre los síes (51%) y los noes (49%). También señalar de forma concreta los asuntos sobre los que los profesores habrían hecho cambios una vez impartida la clase, aparecen las siguientes frecuencias de respuesta: Actividad (6), Comportamiento (3), Contenido (1), Ratio (2), Recursos (6), Ritmo (8), Supervisión (2) y Otros (5).

2. Clases prácticas

La aplicación de este sistema ha permitido desmenuzar lo que ocurre en las clases, estableciendo categorías de estudio de la práctica que nos informan sobre los tipos de actividad que enmarcan las actuaciones de los profesores, el papel de los distintos elementos del currículum en la configuración de las prácticas y los roles que desempeñan los docentes con más frecuencia.

2.1 Tipos de actividad

Se detectaron diversos tipos de actividades sobre los que los profesores de infantil gestionan su práctica en el aula. En la tabla I que se muestra a continuación encontramos las frecuencias totales de cada uno de los tipos de actividad así como los datos de esa distribución de frecuencias en base a los profesores que participantes del estudio.



Tabla I. Frecuencias de aparición de los tipos de actividad en las sesiones de los profesores

Tipos de actividad	(f)	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9
Planificación de las tareas de clase	38	6	5	5	5	2	7	4	3	1
Realizar tarea con y sin TIC relacionada	16	1	1	4	4	4	2			
Organización para salir al recreo	12	1			3	2	3	1	2	
Realizar tarea con-sin TIC independiente.	14	1	2	4	1			1	3	2
Realizar tarea con recurso TIC	10	2			1			5	1	1
Realizar tarea por rincones	9	3			1		4			1
Realizar tarea sin recurso TIC	9	1				1	3	1	3	
Corrección de trabajos	7	1			2		1		3	
Explicación de tarea	7	1	2	1		1			1	1
Tiempo meteorológico, día...	5			4					1	
Pasar lista al comienzo	4			3				1		
Visionado de película	4	1				2		1		
Juego libre	3								2	1
Comer el bocata	2				1				1	
Organizar vuelta del recreo	4	2			1		1			
Recitar poesía	2			1				1		
Elección de lectura para casa	1									1
Lectura de imágenes con recurso TIC	1						1			
Lectura de imágenes con recurso no TIC	1						1			
TOTAL	149	20	10	22	19	12	23	15	20	8

2.2 Papel de los elementos del currículum

Las características del sistema de análisis permiten obtener datos de las grabaciones de las clases y analizar cuál es el papel que dentro de las acciones instructivas de los docentes tienen los diferentes elementos del currículum. Dichos elementos pueden considerarse con una función central dentro de la acción instructiva del profesor, denominados elementos del currículum primarios; o bien estar en un segundo plano, considerándose un elemento de apoyo a la acción y al



elemento del currículum primario, en cuyo caso estaríamos hablando de elementos del currículum secundarios.

Los porcentajes totales de la distribución de los elementos del currículum primario en las sesiones quedó de la siguiente manera: Objetivos 0,03%, Contenidos 24,91%, Tareas 64,74%, Recursos TIC 5,68% y Recurso no TIC 4,64%. Lo que muestra la importancia de las tareas y en menor medida de los contenidos como centro de acción directa de los profesores.

Por su parte los elementos del currículum secundarios obtuvieron los siguientes datos: Objetivos 0,01%, Contenidos 4,53%, Tareas 12,12%, Recursos TIC 41,85% y Recurso no TIC 41,49%. Que coloca a los Recursos TIC y los Recursos no TIC como los elementos del currículum que sin ser el centro de la acción suponen un elemento de apoyo en el desarrollo de la clase.

2.3 Rol del docente

El punto anterior nos muestra los resultados sobre los el papel de los elementos del currículum en la acción directa del profesor en el aula, pero también es importante saber sobre que acciones instructivas el docente gestiona ese proceso. El análisis de las grabaciones de clase pone de relieve los siguientes resultados en relación con las acciones que los profesores desarrollan en el aula: Identificar 32,31%, Explicar 8,86%, Planificar 14,08%, Recapitular 0,46% y Supervisar 44,29%. Destacan como se puede ver la identificación y la supervisión como las acciones instructivas de mayor peso en el desarrollo de la práctica.

Conclusiones

Los resultados obtenidos corroboran conclusiones de estudios anteriores sobre las relaciones entre planificación y acción. Sobre todo en el sentido de que son las actividades entendidas como estrategias instructivas las que conectan el diseño de lo que se va a realizar y la actuación directa. Asimismo, los resultados ratifican otras investigaciones previas en torno al papel de los materiales y medios como propuestas que sirven a los profesores como un elemento de apoyo en la gestión y presentación de las tareas de clase. No se han obtenido datos que permitan afirmar que la introducción de las TIC modifique la planificación y el desarrollo del currículum que llevan a cabo los profesores.

Este estudio está, en todo caso, condicionado por varios factores que delimitan sus posibilidades de generalización y que enmarcan el alcance del mismo. Nos referimos a distintos elementos, entre ellos: las peculiaridades de los contextos de enseñanza de la etapa de educación infantil, la cercanía temporal entre las decisiones de nuestros profesores antes de la acción y la acción misma, la naturaleza particular del estudio de casos que se ha realizado y, por último, la dificultad metodológica que se plantea en este tipo de estudios para encontrar indicadores en alguna medida equivalentes que permitan conectar lo que el profesor dice que va a hacer con lo que se



registra como actuación real. Teniendo en cuenta dichos elementos, trataremos de seguir profundizando en el estudio del tema.

Bibliografía

- BULLOUGH, R. (1987). Planning and the first year of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 12, 231-250.
- CHEN, C.-H. (2008). Why Do Teachers Not Practice What They Believe Regarding Technology Integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75. doi:10.3200/JOER.102.1.65-75.
- CLEMENTE, M., RAMÍREZ, E., ORGAZ, B. & MARTÍN, J. (2011). Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 356, 211-232.
- GIMBERT, B. & CRISTOL, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during Early Childhood. *Early Childhood Education Journal* 31(3), 207-216.
- GOBBO, C. & GIRARDI, M. (2001). Teachers' beliefs and integration of information and communications technology in Italian schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (1/2), 63-86.
- HENNESSY, S., RUTHVEN, K. Y BRINDLEY, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution and change. *Journal of curriculum studies*, 37 (2), 155-192.
- KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2009) What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- MAMA-TIMOTHEOU, M. & HENNESSY, S. (2013). Developing a typology of beliefs and practices concerning classroom use of ICT, *Computers & Education*, doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.022.
- MARX, R. & PETERSON, P. (1980). The nature of teacher decision making, in B.R. Joyce & C.C. Brown, (Eds.) *Flexibility in teaching. An excursion into the nature of teacher and training* (pp. 236-255). New York: Longman.
- Peterson, P., Marx, R. y Clark, C. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 417-432.
- MILLER, L. & OLSON, J. (1994). Putting the computer in its place: a study of teaching with technology. *Journal of curriculum studies*, 26 (2), 121-141.
- RAMÍREZ, E., CLEMENTE, M., CAÑEDO, I. & MARTÍN, J. (2012). Incorporating Internet resources into classroom practice: Secondary school teacher action plans. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1433-1450.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- TILLEMA, H. (1984). Categories in teacher planning. In R. Halkes & J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education* (pp. 176-186). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- TILLEMA, H. (2003). Categories in teacher planning. In M. Kompf & P.M. Denicolo (Eds). *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (pp. 61-70). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.



- TYLER, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University Press.
- WING-MUI SO, W. (1997). A Study of Teacher Cognition in Planning Elementary Science Lessons. *Research in Science Education*, 27(1), 71-86.
- YINGER, R.J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80 (3), 107-127.
- ZAHORIK; J.A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.
- ZHAO, Y., FRANK, K. A. Y ELLEFSON, N.C. (2006), Fostering meaningful teaching and learning with technology: characteristics of effective professional development, en E.A. Ashburn y R. E. Floden (eds): *Meaningful learning using technology. What educators need to know and do.*(pp. 161-179) New York: Teachers College Press.



Reforma y formación docente: un campo en construcción

Reform and teaching training: a path in construction

Parga Romero, Lucila. *Universidad Pedagógica Nacional–México*

015556309700 ext. 1207 | lucilaparga@prodigy.net.mx

Resumen

El propósito de este trabajo es indagar acerca de los conocimientos que tiene el profesorado de educación básica en relación con la reforma y los campos de formación docente. Los referentes empíricos son producto del trabajo de campo llevado a cabo en dos escuelas de la Ciudad de México. Para analizar las narrativas se recuperaron cinco entrevistas, se tomó como base la biografía institucional como elemento que cruzan la formación docente; así, se registraron una diversidad de discursos y experiencias que enriquecen el desarrollo de este campo de estudio. Este artículo se presenta en tres partes: la primera sintetiza el itinerario teórico-metodológico para el análisis de la formación docente y las mediaciones con la reforma; en la segunda, se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos con el fin de reconocer las tensiones entre la reforma y la formación profesional; la tercera parte, apunta hacia la configuración de una Red como una acción renovada en los procesos educativos como propuesta de formación. Desde estos planteamientos las preguntas que orientan la búsqueda son: ¿cuáles son las tensiones entre la reforma y la formación docente en el profesorado de educación básica? ¿cómo generar innovación desde la formación?

Palabras clave: *reforma, formación docente, red, innovación.*

Resumen en inglés

The purpose of this paper is to explore the knowledge by basic education teachers about reforma and teaching training patterns. The empirical data are the result of the field work in two schools in Mexico City. In order to analyze the narratives, I use five interviews. The basis was institutional biography and gender as elements that go through teaching training. I record a number of discourses and experiences that enrich this field of studies. This work has three parts: the first one reviews the methodology used to analyze teaching training and reform paths; in the second part I describe the empirical data in order to recognize the tension between teaching training and reform. In the third part I propose to create a network as a renovation of the educational process. The basic questions are: Which are the tensions between reform and teaching training in basic education teachers? How to enable innovation from the training?

Palabras clave en inglés: *reform, training, teachers, network, innovation*



Introducción

El 26 de febrero de 2013 se promulgó la reforma educativa constitucional en México, la modificación a los artículos 3º y 73 son la hoja de ruta que marca el cambio y representa el nuevo paradigma educativo. El objetivo de este trabajo es reflexionar en torno a la reforma y la formación docente; la finalidad es identificar tensiones y replantear el debate de la evaluación con miras a elevar la calidad de la educación. El hilo conductor es: ¿cuáles son las tensiones entre la reforma y la formación docente en el profesorado de educación básica?

La formación docente es una dimensión fundamental en la formulación de políticas públicas encaminadas a lograr la equidad y la calidad educativa. La formación emerge como punto nodal en los momentos de cambio, se inserta de manera significativa en el contexto reformista e interpela con los discursos de ciencia, tecnología e innovación; apunta al plano del desarrollo académico de las nuevas perspectivas de formación interdisciplinaria y multireferencial en la búsqueda de nuevos caminos para superar las desigualdades educativas.

Los estudios en formación docente son un campo complejo, de múltiples aristas; el espectro del problema es muy amplio, por tal razón, en estas líneas se centra la atención en el análisis de la dimensión de *habitus*¹ docente como territorio situado en el campo educativo donde la formación emerge como un espacio de posicionamiento que cruza, coexiste y configura a las y los docentes.

El propósito de este trabajo es explorar el discurso docente a la luz de la reforma educativa en la cotidianidad escolar, a modo de cruce de miradas con la formación docente; el fin es apuntar claros y oscuros y generar debates abiertos que conlleven a delinear algunos elementos en el horizonte de formación en busca de elevar la calidad educativa.

El trabajo se estructura en tres momentos: el primero señala *grosso modo* las posiciones teóricas que dan soporte analítico al estudio. Posteriormente, el texto apunta algunas tensiones que emergen entre el discurso de los docentes y la reforma. El tercer apartado aventura algunas posibilidades de formación.

Marco teórico y objeto de estudio

Los ejes conceptuales sobre los que se construye este trabajo son la noción de formación y reforma como puntos de anclaje, reconociendo que es un punto de partida y que exige a posteriori revisar críticamente otras posturas.

La primera clave de análisis es el concepto de formación como un constructo histórico-social que se mueve en diferentes significaciones. En términos generales, la formación es un proceso de configuración personal que va más allá de la adquisición de conocimientos; implica dibujar un

¹ De acuerdo con Bourdieu el *habitus* es un sistema perdurable “[...] de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que resultan de la institución de lo social en los cuerpos (1991, 118). El *habitus* como el esquema de percepción y acción que se reproduce en la institución.



proyecto propio, es aprender y des-aprender, pensar y reflexionar sobre sí mismo, sobre sus representaciones y acciones a partir de un diálogo razonado e informado (Ferry, 1997).

La formación se construye desde diferentes lugares, transita, se mueve de lo singular a lo plural, de lo público a lo privado, el yo y el nosotros, lo objetivo y lo subjetivo, en esta trama se entreteje la trama de la formación.

“La formación [...] se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional” (Imbernon, 1994: 79).

La formación no es una categoría fija, aislada, por el contrario está en movimiento, en interacción constante; en este sentido, Marcelo (2001) señala que existen tres fases en el proceso de formación:

[...] la formación inicial entendida como el tránsito por parte del profesorado en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. Una segunda fase la constituyen los primeros años de enseñanza, denominados como años de iniciación, inducción o inserción profesional. Una última fase de análisis del proceso de aprender a enseñar se refiere a aquellos profesores que han generado su propio repertorio profesional y que avanzan a través de las experiencias de desarrollo profesional (Marcelo, 2001, p. 23).

Las reformas son instrumentos del Estado que se implementan bajo la visión de un proyecto educativo del gobierno en turno. En este trabajo se parte de conceptualizar la reforma como los “... intentos de transformación o cambio educativo generados e impulsados desde los poderes públicos. Los procesos de renovación e innovación [...] son promovidos y difundidos por determinados grupos de profesores desde los centros docentes” (Viñao, 2002, p. 84). De acuerdo con el autor, la discusión se coloca en dos espacios: macro, que apela a las reformas desde la cúpula de gobierno; y micro, como innovación a partir de las necesidades de la propia escuela.

En síntesis, estas conceptualizaciones convergen en los espacios educativos, dan cuenta del ordenamiento institucional y definen discursos y espacios cada vez más complejos en la cotidianidad escolar.

Metodología

La lógica metodológica se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, de ahí que se privilegia la interpretación como una búsqueda profunda del discurso de los docentes. Siguiendo el trabajo de Denzin y Lincoln: “[...] los investigadores cualitativos estudian las cosas en su escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (2011, p. 48).



En esta investigación se eligió el estudio de casos porque con la intención de sumergirse en la exploración de un fenómeno para dar significado e interpretar la realidad. La estrategia para recabar la información fue la entrevista. Posteriormente, se dibujó una fotografía de los procesos de formación a modo de dispositivos de reflexión plural con el fin de construir las explicaciones respectivas, dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y develar cómo la formación opera de múltiples formas en el terreno educativo.

Las voces de las y los docentes son los referentes para el análisis discursivo; se trata de comprender el lugar que ocupa la formación y cómo interpela la configuración simbólica de la reforma en el ser docente. Como menciona Bolívar “Las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras, como narrativas de acción, se han de asentar en una “genealogía del contexto” que las dote de un sentido más extenso” (2014:714).

El escenario de la investigación se sitúa en dos escuelas una primaria y una secundaria en la Ciudad de México; se reconoce que este recorte analítico es sólo una aproximación al problema.

Resultados

En este apartado se escuchan las voces de las y los docentes, quienes narran sus experiencias, recorren territorios e interpelan con otros discursos que atraviesan los nudos de tensión en el conjunto de significaciones que circulan en torno a la formación docente en el ámbito educativo.

El itinerario de formación señala diferentes rutas en el camino: por un lado, la formación inicial, por otra parte la formación continua las cuales abren un gama de posibilidades de acuerdo con espacios y tiempos; atraviesan lo institucional y lo educativo, emergen de la interacción docente y configuran a los sujetos desde distintos lugares, esto plantea considerar el proceso de formación como un *campo*, tal como lo sitúa Bourdieu (1995) donde el discurso y la práctica adquieren múltiples significados en el ámbito educativo.

Un punto importante para comprender el proceso de formación del profesorado es incursionar en su biografía institucional para establecer las conexiones entre lo personal y lo colectivo como elementos que configuran la formación y el quehacer docente.

La fotografía del profesorado despliega las estrategias de identificación que explican el ser docente y su posicionamiento frente a los ordenamientos de género; el mapeo está marcado por un total de cinco entrevistas, situadas en el escenario educación primaria y secundaria.

Tabla 1. Profesorado

Nombre	Perfil Profesional	Procedencia	Antigüedad	Cursos
Sofía	Psicóloga	UNAM	6 años	Si
Leticia	Lic. en Educación primaria	Normal	12 años	No
Pedro	Lic. en Educación Primaria	Normal	10 años	Sí
Julio	Filósofo	UNAM	13 años	No
Yolanda	Socióloga	UPN	20 años	SI



La formación profesional adquiere diversos matices de acuerdo con la institución de origen, en el proceso se interiorizan normas y valores que dejan huellas y tienen gran influencia en el ser docente. Así, las prácticas profesionales se inscriben en el mapa institucional y demarcan las fronteras según el lugar que ocupan las diferentes instancias académicas. La escuela es el espacio donde se cruzan diversas profesiones; en particular, en la escuela cohabitan normalistas y universitarios, quienes cuentan con una preparación heterogénea

Los docentes dicen

Yo he tomado algunos cursos de manera personal, pero ahora con la reforma es obligatorio porque nos van a evaluar.

La verdad los cursos que dan son muy malos.

Ni modo ahora si tenemos que asistir a los cursos porque nos van a evaluar.

Es importante mencionar que el mapa de la inserción laboral está cambiando, las escuelas formadoras se han diversificado, hoy en día la Ley del Servicio Profesional Docente (2013) con la Reforma constitucional es la hoja de ruta; seguramente en breve el panorama trazará otras coordenadas.

Conclusiones

La relación entre la formación docente y la reforma marca fuertes tensiones que va de lo subjetivo a lo objetivo, del aula a la escuela, de la escuela a la comunidad, es un polo de tensión entre el andamiaje institucional y la realidad social lo que hace evidente la necesidad de construir un marco de actuación que fundamente la puesta en marcha de programas de formación y actualización docente con una mirada distinta, que recupere los saberes docentes y de manera paralela permita abrir otros caminos transitables.

La sola existencia de reformas y cambios curriculares no garantiza la calidad, es necesario un debate amplio y profundo en torno a los procesos de formación, implementar una estrategia integral donde converjan diversas expresiones. Es preciso reconocer las diferencias y las ausencias como parte del entramado escolar, potenciar la autonomía en diálogo abierto, razonado e informado; cruzar teoría y práctica como parte del trabajo colaborativo y construir los puentes entre los actores; esta tarea exige visitar los procesos de formación inicial y continua, reimaginar y pensar otras rutas más allá de las zonas limítrofes; con el fin de trastocar el andamiaje institucional y metamorfosear el campo de la formación de cara a los nuevos tiempos.



Bibliografía

- BOLIVAR, ANTONIO (2014) Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 3, 711–734.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, PIERRE. (1977) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- _____ (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- _____ (Comps.) (2011) *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona (España): Gedisa.
- FERRY, G. (1997) *El trayecto de la formación*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- IMBERNON, F. (1994) *La formación del profesorado*. Barcelona (España): Paidós.
- MARCELO, C. (2001) El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 5 (1). Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56750103>>.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.



La investigación de la identidad de las futuras profesoras de Educación Especial como acompañamiento en el Trabajo de Fin de Grado.

The investigation of the identity of future special education teachers to accompany the work of Final Project.

Correa Gorospe, José Miguel. *Universidad del País Vasco*

* Datos de contacto: +34 664743125 | jm.correagorospe@ehu.es

Resumen

En esta comunicación analizaremos nuestro papel como acompañantes en un proceso de investigación e indagación personal de nuestro alumnado, al final del ciclo formativo inicial. Describo y analizo el proceso de trabajo seguido para el estudio de la temática sobre la construcción de la identidad docente. Analizo los diferentes pasos dados en la elaboración del trabajo. Partimos primero de una serie de lecturas que sirven para centrar la metodología de la investigación narrativa, posteriormente se elabora una autobiografía para la que se propone un guión de trabajo centrado la recuperación de experiencias personales y escolares, selección de objetos e imágenes que dan sentido a su trayectoria. Esta tarea acaba con la identificación de las temáticas aparecidas y la elaboración de un mapa conceptual con ellas que represente lo tratado.

En tercer lugar tendrían que realizar una micro historia de vida de un profesor de educación especial, (dado que son alumnas del minor de esta especialidad). Para la elaboración de esta micro historia de vida, tienen que preparar un guión y enfrentarse a una entrevista narrativa con el profesor, planificar el encuentro, grabarlo, transcribirlo y analizar la información recogida, elaborando un mapa conceptual que represente las ideas emergentes del análisis de la información recogida.

En cuarto lugar partiendo de las similitudes, superposiciones y diferencias encontradas abordamos la elaboración de un texto que trate de contextualizar los resultados, y que represente los resultados del proceso personal de indagación a la vez que los contextualice socialmente. Se trata de un diálogo entre la propia autobiografía, la micro historia de vida del profesor de educación especial y la bibliografía consultada, para construir un texto representativo y con significado.

Palabras clave: identidad, formación inicial profesorado, educación infantil, educación primaria, investigación biográfico narrativa, fin de grado

Resumen en inglés

In this communication we discuss our role as chaperones on a process of research and personal exploration of our students at the end of the initial training course. Describe and analyze the work process followed for the study of the subject on the construction of teacher identity. I analyze the various steps in the preparation of the work. We start first in a series of readings that serve to focus the narrative research methodology, then an autobiography is made for a working script



centered recovery of personal and school experiences, selection of objects and images that give meaning to propose his career. This task ends with the identification of themes appeared and the development of a concept map to represent you treated them.

Third would have to make a micro life story of a special education teacher, (because they are students of the minor in this specialty). For the development of this micro story of life, they have to prepare a script and face a narrative interview with the teacher, plan a meeting, record, transcribe and analyze the information gathered, develop a concept map that represents the emerging ideas of analysis the information collected.

Fourthly based on similarities, overlaps and differences found we address the development of a text that tries to contextualize the results, and represent the results of the staff investigation process while the socially contextualized. It is a dialogue between autobiography itself, the micro life story of a special education teacher and the literature, to construct a representative and meaningful text.

Palabras clave en inglés: identity, initial teacher training, early childhood education, primary education, narrative biographical research, EOG

Introducción

Esta comunicación surge del interés suscitado por un artículo reciente titulado “Investigación y formación, un proceso de acompañamiento”, escrito por dos colaboradores de la investigación que doy cuenta (Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013). Plantean los autores una primera noción de acompañamiento referenciando a John Elliot para quien la investigación educativa es la que educa tanto a quien la hace como a quienes participan en ella. Y que educar tiene que ver con educar(nos) en el proceso de la investigación. También recogen los autores las aportaciones de Passegi quien añade la dimensión de cambio deseable para la persona en formación incorporando las nociones de cuidado y respeto mutuo garantizando una condiciones ideales del retorno sobre sí mismo, para que el trabajo de biografización ejerza la acción de reversibilidad sobre el pensamiento de quien narra, transformando representaciones anteriores de si mismo y del mundo de la vida en formación (Passegi, 2011). De esta manera siguiendo a Souza (2011) destacaríamos en el acompañamiento el caminar con o compartir experiencias a través de mediaciones no directivas, que contribuyen desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento sobre si, sobre los otros y el mundo cotidiano donde se está inmerso. Para Hernández y Jimenez de Aberasturi (2013) el sentido del acompañamiento en la formación basada en relatos (autobiográficos) nos aporta una serie de características que han de ser consideradas en nuestros trabajos fin de grado: el valor de narrarse, en compañía, el papel del intercambio basado en el cuidado del otro y la formación desde la experiencia.



Contexto de la investigación

Una de las decisiones importantes del grupo de innovación e investigación educativa Elkarrikertuz (<http://www.ehu.es/es/web/elkarrikertuz/home>) fue el propósito de trabajar juntos los Trabajos Fin de Grado. El punto de partida de esta estrategia metodológica lo marca el proyecto de investigación titulado La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil durante la formación y los primeros años de trabajo EDU2010-20852-C02-02 (2010-2014) que hemos venido desarrollando estos últimos cuatro años. Un trabajo que nos había llevado a desarrollar un proyecto de investigación con maestras noveles de educación infantil y maestras en formación de la misma titulación. El equipo de trabajo está compuesto por profesores que trabajamos en la formación de futuras maestras de educación infantil durante estos últimos años. Este proyecto ha sido una oportunidad de reflexionar sobre la formación que impartimos, de evaluarnos a nosotros mismos como docentes pero sobre todo una ocasión para reflexionar sobre nuestro trabajo, escuchar a los estudiantes y darles la voz, además de ofrecer un marco de colaboración para reflexionar sobre su identidad y el proceso de su construcción. Algunas publicaciones relacionadas con el proyecto IDENTIDOC pueden consultarse en la siguiente dirección web: <http://webs.esbrina.eu/identidoc/publicaciones>

La propuesta de formación e investigación

Un aspecto importante de este proceso que estoy narrando es que nos embarcamos en la dirección de proyectos fin de Grado, cuando ya habíamos avanzado bastante el desarrollo de la investigación. Una investigación que nos llevó a indagar el aprendizaje de ser maestras de educación infantil con 9 estudiantes de esta titulación, además de otras 5 maestras noveles de la Comunidad Autónoma Vasca como muestra base. Y otras 16 maestras de a través 4 grupos de discusión en diferentes comunidades Autónomas (Castilla-León, Madrid, Barcelona y Navarra) como muestra ampliada. Tanto con las 9 estudiantes como con las 5 maestras noveles habíamos diseñado un proceso de investigación basado en la elaboración de relatos identitarios, conjuntando no solo la observación en las aulas (de las maestras noveles y estudiantes) sino también la entrevista dialógica, la recogida de recuerdos e incidentes críticos mediante narraciones escritas y dibujos autobiográficos.

En este sentido los Trabajos Fin de Grado suponían un paso posterior al análisis de las evidencias encontradas y del conocimiento generado en esta investigación, don de se afrontaba un proceso de transferencia al ámbito de la formación de las futuras maestras de educación infantil. De ahí que la estructuración de estos Trabajos Fin de Grado estuviesen diseñados con una lógica similar al proceso de investigación que hemos desarrollado. Suponía un intento de transferir a la formación los resultado tanto conceptuales, como metodológicos derivados del proceso sistemático de indagación. De esta experiencia de investigación previa deriva también el título de esta comunicación que trata de subrayar el valor de la investigación como acompañamiento. Un



enfoque que trata de superar ciertas limitaciones tradicionales en la investigación educativa de orientación positivista. De acuerdo con Pinar que existen modelos y prácticas de investigación más comprometidas socialmente que otras, a través de nuestro enfoque hemos pretendido guiar y acompañar al alumnado, en el proceso reflexión identitaria. Conscientes que lo que acontece, en este tránsito emocional de reflexionar sobre uno mismo y establecer relaciones con su itinerario académico y destino profesional supone un reto que exige descubrirse por uno mismo. En este sentido nos alineamos con Sancho y Martínez (2014) cuando plantean la necesidad de investigar los procesos constructivos de la identidad a través de una relación que supere el distanciamiento tradicional entre el que investiga y es investigado y se replantee desde una posición de encuentro. Donde se reconozca en el otro su capacidad de actuación y su protagonismo y donde se construya una auténtica relación de escucha que permita la elaboración de un relato mutuo.

Otra característica destacada de este trabajo que hemos desarrollado ha sido el aspecto colaborativo. Conscientes de que el aprendizaje compartido a pesar, de que el alumnado implicado con nosotros en los TFM no pertenecía las mismas titulaciones o minor, nuestro deseo fue compartir la experiencia entre profesores y alumnos. De manera que pudiésemos intercambiar la información de manera fluida y responder a las demandas de este nuevo requisito académico como es el TFG. Por ello podemos caracterizar esta experiencia como de trabajo individual pero con una fuerte interrelación de grupo. Una de las herramientas que hicieron posible la interacción entre los alumnos y los profesores fue la red social Elkarrikertuz (elkarrikertuz.ning.com) donde creamos un grupo de trabajo donde fuimos colgando las diferentes tareas y donde el alumnado pudo desarrollar su portfolio en el espacio personal que ofrece la plataforma, localizar y comunicarse con el profesorado, consultar las actividades propuestas y los calendarios previstos, descargarse los textos de lectura o participar en foros organizados para el desarrollo de algunas actividades. Otro aspecto importante es la conexión que establecimos entre el Practicum y el Trabajo Fin de Grado. Los cinco alumnos que trabajaron conmigo sus Trabajos Fin de Grado, estuvieron tutorizados por mí en el Practicum III. Lo que me permitió mayor presencia académica con el alumnado y la posibilidad de supervisar con mayor profundidad su trabajo. Además de intentar integrar los procesos de aprendizaje de una y otra actividad académica, motivándoles y evitando dispersiones.

La propuesta de Trabajo Fin de Grado la articulamos en 3 partes. La primera de ellas consistía en:

- 1) Visionado de la película El profesor Lazhar (Philippe Falardeau, 2011).
- 2) Liderar por parejas un foro comentando una escena de la película que les hubiera llamado la atención.
- 3) Lectura de La enseñanza como autobiografía (Nieto, S., 2005, pp.49-64)
- 4) Elaboración de una autobiografía personal, de una extensión aproximada de 10 hojas. Respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Por qué he decidido ser profesor? ¿Cómo estoy aprendiendo a ser maestra? ¿En qué me han ayudado los estudios universitarios de magisterio, los trabajos transversales y el Practicum? Para la elaboración de la narración autobiográfica deberá de



ir acompañada de la selección y comentario de 5 imágenes con sentido autobiográfico, la descripción de dos momentos críticos en la vida académica: uno bueno y otro malo, la elaboración de un trayecto emocional.

La segunda parte consistía en elaboración de una micro historia de vida de un profesor de educación especial con el que se hubiesen relacionado durante el periodo de Practicum III. La elaboración de la micro historia de vida debería también de estar centrada en dos aspectos los motivos por los que esa profesora decidió ser maestra de educación especial y cómo ha ido aprendiendo a ser maestra a lo largo de su vida profesional. Además debían de leer dos textos: "Las historias de vida en la investigación en Ciencias Sociales" (Hernández, 2011) y "Un ejemplo de Historia de Vida" (Sancho, 2004). Como última actividad en esta parte se propuso la lectura de un libro. El alumno debía de elegir entre Espidagador@s de la cultura visual (Hernández, 2007), Mal de Escuela (Pennac, 2008) o Carta a un joven profesor (Mirieu, 2006). Alumnos y profesores nos juntamos en una sesión a debatir las resonancias que las lecturas realizadas nos habían producido.

La tercera parte de la elaboración del Trabajo Fin de Grado consistía en la redacción del informe final y la presentación del TFG delante del tribunal evaluador, que contaba con la presencia del director del trabajo.

Partiendo de las similitudes, superposiciones y diferencias encontradas en la comparación del relato autobiográfico y la micro historia de vida realizada con los profesores, abordaban la elaboración de un texto que tratase de contextualizar y representar los resultados del proceso personal de indagación a la vez que los contextualizase socialmente. Se trata de un diálogo entre la propia autobiografía, la micro historia de vida del profesor de educación especial y la bibliografía consultada, para construir un texto representativo y con significado. Esta fue una de las partes más delicadas del proceso. Qué seleccionar y qué contar de la vida de cada uno, cómo establecer las conexiones, qué deducir.

En esta presentación final, también se pedía un poster. Dentro de las actividades previstas por el grupo de trabajo estuvo la orientación del diseño del poster y un ensayo en grupo de la presentación, donde se orientaba sobre cómo mejorar las presentaciones.

Conclusiones

Embarcarnos en un proyecto de investigación narrativo nos ofrece la posibilidad de narrarnos, de buscar en cada fase los significados, de tomar conciencia de cómo hemos ido construyéndonos como docentes. Comprender qué actividades formativas nos han influido, qué experiencias escolares y cómo nos han marcado. Junto al proceso deconstructivo está la invitación creativa a imaginarnos qué tipo de profesor quiero ser. Hay por tanto un doble motivo que inspira el acompañamiento, no solo la alineación de la investigación narrativa dentro del giro de las ciencias sociales, sino también un posicionamiento docente que interpreta la innovación y las relaciones pedagógicas dentro de un modelo de relación que más que imponer significados facilite su emergencia, dando luz y alimentando fuegos.



La reflexión realizada por nuestros alumnos ha supuesto un primer paso para tratar de clarificar las dudas y las sombras profesionales que se ciernen sobre estos futuros profesionales, maestras de educación especial. Una revisión que parte del análisis del conocimiento sedimental y que se orienta hacia la imaginación de un futuro profesional donde tiene cabida los deseos y aspiraciones laborales, los compromisos y las propias utopías docentes.

La intimidad que se abre en las reflexiones autobiográficas, favorece la emergencia de una relación formativa, que hay que abordar con respeto, con escucha, con tacto.

Esta primera experiencia supuso para muchos de nosotros una aventura, que más que otra actividad académica nacida de la deriva del Plan Bolonia, la afrontamos como una experiencia de investigación con el alumnado y como propia. Creo que los TFGs suponen un avance en cuanto a formación en el ámbito de la investigación de los futuros maestros y maestras.

El trabajo en grupo ha permitido esa reflexión compartida sobre qué y cómo orientar a los estudiantes y dar coherencia a nuestras ambiciones de hacer de la enseñanza una tarea cooperativa.

La red social ha permitido organizar y relacionarnos con fluidez, a un conjunto de alumnos de diferentes grupos, horarios que no se conocían entre sí.

Muy importante la posibilidad de hacer un portfolio donde incorporar las reflexiones, compartir el trabajo con otros compañeros o recopilar sistemáticamente las evidencias del trabajo.

Un acierto la posibilidad de autorizar los TFGs a los mismos alumnos que tutorizas las prácticas. Integras en la reflexión del practicum esta tarea tan fundamental en el cierre del ciclo formativo del aprendizaje de ser maestra. Puedes orientar la realización de las tareas, tienes mayor conocimiento de alumnos al relacionarte en diferentes contextos y permite nuestra mayor presencia académica mejorando las posibilidades de una evaluación formativa.

El acompañamiento es un reto docente e investigador para profesores y alumnas. Superar las distancias e interpretar las relaciones pedagógicas como un encuentro, donde hay que poner de las dos partes.

Bibliografía

- PASSEGI, M. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação, eb –Elizeu Clementino de Souza Y Maria Helena Menna Barreto (orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: Edicpuers. Pp 2013-218
- PASSEGI, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista de Educación y Pedagogía* vol 23(61) pp. 25-40
- SOUZA, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación –formación, en *Revista Educación y Pedagogía* 23 (61). 41-56
- SANCHO, J.M. y MARTINEZ, S (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas nº 24* (pp. 225-240).
- HERNANDEZ, F. y JIMENEZ DE ABERASTURI, E. (2013). Investigación y formación un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436. 68-71.



El aprendizaje del profesorado en formación dentro y fuera de los contextos académicos: nuevas formas de relación con el conocimiento

Pre-service Teachers' learning within and beyond academic contexts: new ways of relationship with knowledge

Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru*. *Universidad del País Vasco.*

* Datos de contacto: 943 01 8987 | aingeru.gutierrez-cabello@ehu.es

Resumen

Esta contribución forma parte de una Tesis Doctoral sobre el aprendizaje del profesorado en formación y la construcción de su conocimiento profesional a través de nuevos alfabetismos. La finalidad del estudio se encuentra en visibilizar aquellas escenas de aprendizaje y de relación con el conocimiento que muestren las actuales formas de aprender del futuro profesorado.

Las necesidades de esta sociedad del conocimiento y la información pasan por retos como el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2006) que permita la emancipación de sus ciudadanos y la construcción de su proyecto de vida. Sin embargo, la posibilidad de desarrollo de estas nuevas competencias entra en contradicción con el modelo transmisor y reproductivo que sigue promoviendo la escuela actual.

La voz de cada vez más autores (Miller, Shapiro, y Hilding-Hamann, 2008; Thomas y Brown, 2011) reclama que la escuela adopte posturas marcadamente diferentes a las actuales. El requerimiento de enfoques curriculares más abiertos a la cultura digital contemporánea (Dussel, 2014) hace cuestionar la desconexión entre los contextos escolares y no escolares. Asimismo, la fragmentación y descontextualización de las tareas académicas con los problemas de la vida real lleva a una desafección de los estudiantes que encuentran una mayor fuente de gratificación en el aprendizaje realizado después del horario lectivo (Buckingham, 2008).

A través de un posicionamiento constructor de la investigación (Gergen y Gergen, 2011; Holstein y Gubrium, 2008) este estudio profundiza en las experiencias de aprendizaje de una maestra en formación. Para ello, se ha optado por una perspectiva metodológica narrativa (Bolívar, 2002; Conle, 2000; Riessman, 2008; Van Manen, 2003) como estrategia investigativa.

Este estudio ha permitido evidenciar la palpable desafección respecto al modelo formativo actual. La falta de reflexión institucional en torno a las nociones actuales de conocimiento y aprendizaje limita la promoción de los nuevos alfabetismos necesarios en este nuevo siglo.

Palabras clave: *alfabetización digital, formación del profesorado, TIC, profesorado en formación*



Resumen en inglés

This contribution is part of a doctoral thesis about pre-service teachers' learning and the construction of their professional knowledge through new literacies. The purpose of the study is to visualize those scenes of learning and relationship with knowledge that it allows to show current learning ways of future teachers.

The needs of this knowledge and information society go through challenges as live-long learning (European Commission, 2006) to allow the citizens emancipate and construct their own life project. However, the possibility of developing these new skills, contradicts with the transmitter and reproductive model that current school continues promoting.

More and more authors (Miller, Shapiro, and Hilding-Hamann, 2008, Thomas and Brown, 2011) are claiming that the school must take markedly different approaches that the current ones. The requirement of more open curricular approaches to contemporary digital culture (Dussel, 2014) calls into question the disconnect between school and non-school contexts. Also, fragmentation and descontextualization of academic tasks with real life problems leads to disaffection of students who gain a major source of gratification in learning conducted after school hours (Buckingham, 2008).

Through a constructionist research positioning (Gergen and Gergen, 2011; Holstein and Gubrium, 2008) this study explores the learning experiences of a teacher in training. To do this, we have opted for a narrative methodological perspective (Bolívar, 2002; Conle, 2000; Riessman, 2008; Van Manen, 2003) as a research strategy.

This study has allowed us to demonstrate the palpable disaffection with the current training model. The lack of institutional reflection on current notions of knowledge and learning limits the promotion of new literacies needed in this new century.

Palabras clave en inglés: *digital literacy, teacher education, ICT, pre-service teachers*

Introducción

Esta contribución forma parte de una Tesis Doctoral sobre el aprendizaje del profesorado en formación y la construcción de su conocimiento profesional a través de nuevos alfabetismos. En el proceso de colaboración de la investigación participan 3 futuras maestras de educación infantil (dos mujeres y un hombre). Sin embargo, he considerado exponer únicamente la experiencia de Ane a través de la reconstrucción de sus experiencias de aprendizaje en el camino de aprender a ser maestra. La finalidad del estudio se encuentra en visibilizar aquellas escenas de aprendizaje y de relación con el conocimiento que muestren las actuales formas de aprender del futuro profesorado.

El proceso de investigación junto a Ane se basa en el encuentro así como en el intercambio de información y de experiencias de vida que permita la construcción de un relato mutuo. Se pretende generar un tipo de conocimiento científico dentro del marco de las ciencias sociales, alejado de



posiciones positivistas tan cuestionadas por su insuficiencia para captar con profundidad las experiencias de los seres humanos (Connelly y Clandinin, 1995). Esta investigación se desarrolla a través de espacios para la reflexión sobre la experiencia narrada y sobre la propia vivencia del encuentro. El posicionamiento que toma cada participante ante el proceso de la investigación viene condicionado por su marco contextual y roles sociales. El mío como investigador pero también como docente que profundiza sobre una temática en estrecha relación con mis motivaciones profesionales, dentro del ámbito de la formación del profesorado en la Universidad.

Aprender dentro y fuera

El contexto de trabajo del futuro profesorado parece enmarcarse en un mundo cambiante sometido a una compleja red de influencias de tipo político, tecnológico, cultural, económico y social. Del análisis de estas transformaciones en el ámbito educativo (Day, Fernandez, Hauge, y Moller, 2000; Goodson, 2003; Loveless y Ellis, 2001; Sancho y Correa, 2013; Sancho y Hernández, 2011) deriva la necesidad de reflexionar acerca del papel que adquiere la escuela ante los nuevos retos que se le presentan.

Tal y como apunta Dussel (2011) a finales del siglo XVIII y XIX, la escuela era entendida como una institución de transmisión cultural organizada que se estructuraba en base a marcos de conocimiento disciplinados y decididos por autoridades centrales. Las demandas formativas de aquella época se enfocaban principalmente hacia la instrucción de operarios para laborales mecánicas en líneas de producción industrial. Por contra, la realidad actual requiere ciudadanos capaces de dar respuesta a entornos con un mayor grado de incertidumbre, cambiante, heterogéneo y con una sobreabundancia de información.

Las necesidades de esta sociedad del conocimiento y la información pasan por retos como el aprendizaje permanente (Comisión, 2006) que permita la emancipación de sus ciudadanos y la construcción de su proyecto de vida. Sin embargo, la posibilidad de desarrollo de estas nuevas competencias entra en contradicción con el modelo transmisor y reproductivo que sigue promoviendo la escuela actual.

La voz de cada vez más autores (Miller, Shapiro, y Hilding-Hamann, 2008; Thomas y Brown, 2011) reclama que la escuela adopte posturas marcadamente diferentes a las actuales. El requerimiento de enfoques curriculares más abiertos a la cultura digital contemporánea (Dussel, 2014) hace cuestionar la desconexión entre los contextos escolares y no escolares. Asimismo, la fragmentación y descontextualización de las tareas académicas con los problemas de la vida real lleva a una desafección de los estudiantes que encuentran una mayor fuente de gratificación en el aprendizaje realizado después del horario lectivo (Buckingham, 2008).

Las experiencias de aprendizaje dentro y fuera de los contextos académicos (Domingo, Sánchez, y Sancho, 2014; Fredricks, 2011; Smith y Moore, 2012) vienen legitimando formas alternativas de enseñar y aprender, lo que lleva a una ruptura con la exclusividad de las estructuras institucionales más sólidas de la enseñanza. Supone a su vez, el surgimiento de discursos pedagógicos en favor de



una mayor permeabilidad entre los límites de la escuela y su entorno que conecten así con el desarrollo de los nuevos alfabetismos en el siglo XXI (Jenkins, 2006).

Por las implicaciones que este nuevo escenario plantea a las instituciones educativas es igualmente necesario repensar los sistemas de formación inicial del profesorado hacia estrategias formativas más diversificadas, creativas y adaptables a un mundo en continua transformación. En este sentido, el futuro profesorado debe aprender a enseñar de forma diferente a la que a ellos se les enseñó (Hargreaves, Earl, Moore, y Manning, 2001) a través de nuevas formas de relación con el conocimiento.

Desde los sistemas de formación inicial del profesorado se viene reconociendo de igual manera las enormes posibilidades que tienen las experiencias de aprendizaje fuera de lo escolar, reivindicándose otro modelo de ser pedagógico. De hecho, ciertas investigaciones apuntan a la necesidad de explorar cuáles son los nuevos alfabetismos adquiridos fuera de la instituciones educativas que sobreviven posteriormente a la transición hacia los contextos académicos (Burnett, 2009, 2011). Supone así, dar cabida a otra clase de saberes y de este modo reconocer la invisibilidad de ciertos aprendizajes para el desarrollo del conocimiento profesional.

Perspectivas sobre el conocimiento del profesorado

Atrás han quedado aquellos convencionalismos que entendían el conocimiento como un bien transferible fácilmente entre personas mediante procesos lineales de enseñanza-aprendizaje. Los modelos de enseñanza tradicional que aúnan con esta visión de la enseñanza, se valen de estrategias expositivas y de reproducción que propiciaban el aprendizaje de un conocimiento con un marcado carácter declarativo y factual (Laudrillard, 1993). Sin embargo, esta visión ha dejado lugar a nuevos enfoques que conciben el aprendizaje y la construcción del conocimiento bajo una perspectiva de tipo social.

El foco de interés actual se centra en una concepción de los procesos de aprendizaje a través de la interacción entre las personas. Asimismo se reclama favorecer una cultura participativa donde los nuevos medios se configuren no solamente como instrumentos de comunicación y relación con el conocimiento, sino también de participación creativa con la comunidad.

Bajo esta perspectiva social del aprendizaje, algunos autores (Putnam y Borko, 2000) apuntan a que el conocimiento habrá de ser "social, distribuido y situado". Este enfoque que parte de ideas como la de cognición distribuida, cognición situada y comunidades de práctica, asume la necesidad de otras formas de aprender, así como de generar conocimiento y de poder distribuirlo.

Desde la perspectiva de la cognición distribuida, el conocimiento ha dejado de residir en el individuo para encontrarse disperso en las personas, objetos y herramientas. La sociedad comienza a utilizar la potencialidad de una comunicación en red, participando en lo que Levy (2004) denomina "inteligencia colectiva". Según sostiene este autor, nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la comunidad.



La perspectiva de la cognición situada viene a ser avalada por su parte, a través de autores como Gibbons et al. (1997) que describen una evolución en la producción actual del conocimiento hacia una contextualización social de los resultados. Dicha concepción se aleja de visiones disciplinares y de la búsqueda de principios fundamentales, para avanzar hacia una personificación del conocimiento que se da en las personas y en los modos en las que estas interactúan.

Asimismo, la idea del aprendizaje como un proceso de participación social es defendido por autores como Wenger (2001), el cual acuña el concepto de comunidad de práctica. Este término alude a aquellos grupos de personas que comparten interés o pasión por algo que hacen, y aprenden a hacerlo mejor al interactuar frecuentemente. Su visión subraya la importancia del aprendizaje del individuo dentro de su propia experiencia de participación en el mundo.

Marco teórico y objeto de estudio

Esta investigación parte con el objeto de comprender con un mayor grado de profundidad los cambios acontecidos en las formas de relación con el conocimiento y el aprendizaje del futuro profesorado. Para ello, el estudio enmarca su análisis en el contexto de los cambios sociales y educativos de la propia trayectoria de los participantes.

Bajo este planteamiento, la investigación se plantea describir, analizar e interpretar las siguientes preguntas de investigación:

- Cómo ha sido la manera de aprender a lo largo de la vida del futuro profesorado y cuál es la forma en la que aprenden en la actualidad.
- Bajo qué circunstancias es posible desarrollar un aprendizaje más profundo y significativo.
- Cuáles han sido los cambios críticos que han condicionado en la actualidad las formas de aprender del futuro profesorado en formación.

Resultados

Cartografía de un aprendizaje (dentro y fuera de la escuela)

El diálogo con Ane entorno a sus experiencias de aprendizaje, me ha permitido detenerme a explorar aquellos cambios sociales que a lo largo de esta última década vienen influenciando sus formas de aprender. Su discurso pone en evidencia el progresivo peso que han ido adquiriendo en su vida los medios digitales dentro y fuera del ámbito escolar.

“En cuanto a la Educación Secundaria, empecé a tener más relación con las tecnologías. Por un lado, cuando iba a [lugar] me regalaron un móvil y en la escuela también empezamos a utilizar más las nuevas tecnologías, sobre todo en la asignatura de informática y también en el resto de asignaturas a la hora de buscar información, de hecho comenzamos a utilizar el ordenador. En la asignatura de informática, aprendimos a manejar algunos programas que son útiles para la educación y la vida diaria como por ejemplo, varios programas de Microsoft, el programa “Photoshop”



para trabajar con fotografías...y también muchos otros. Los trabajos también los entregábamos con ordenador, no como en [lugar] y para hacer estos trabajos comencé a buscar la información en internet. Aparte de esto, también empecé a utilizar las redes sociales como "fotolog" o "tuenti"..."

De su visión como futura maestra se desprende el aumento en la multiplicidad de formatos y medios en los que se aprende actualmente desde edades cada vez más tempranas. Esta nueva realidad parece contrastar con su experiencia escolar como estudiante en la que las opciones para construir y representar el conocimiento eran marcadamente más limitadas.

"ahora por ejemplo, joe, yo veo que a los de cinco años igual les pedimos, ahora con lo que ha pasado de las olas, y todo esto... "traer información o traer fotos"... sacan de internet, imprimen y todo esto... y nosotros en cambio no hacíamos... o sea, de hecho yo creo que nadie tenía así ordenador en casa. Y no tengo el recuerdo de que la gente trajese información de internet o... era todo como mas por periódicos o le preguntabas al abuelo, a la abuela o a la madre. No tengo recuerdo de estar buscando en internet y así para nada. Y comparo... igual entonces no me daba cuenta pero ahora comparo y con cinco años ya "si porque ayer estuve mirando en el Ipad de mi madre... y estuvimos en el ordenador..." y tienen mucho mas, o sea, están mucho más familiarizados con la tecnología."

Tal y como apuntan Dussel y Quevedo (2010) la recepción de las tecnologías digitales en el ámbito escolar se encuentra mediada por la propia gramática escolar, por lo que ellas pueden imaginar y por los repertorios de prácticas que tienen disponibles. Por ello en ocasiones, la falta de reconocimiento de las instituciones hacia habilidades que la cultura digital actual viene demandando más vinculadas al juego, la multitarea o la simulación de múltiples identidades, hace que se cuestione el propósito de las prácticas educativas actuales.

De hecho, Ane describe sus experiencias de aprendizaje a través de los recursos digitales en entornos de educación reglada aludiendo a la siguiente expresión:

"Tengo que decir que la experiencia que he tenido en torno a las tecnologías ha sido bastante pobre."

Bajo el statu quo del modelo tradicional de enseñanza que subyace en las escuelas, persisten aún visiones del aprendizaje marcadamente conductistas así como una concepción del conocimiento de tipo factual y declarativo. Por su parte, las estrategias de evaluación parecen no haber cambiado en base a las posibilidades que ofrecen las diversas vías de acceso a la información, así como a las actuales formas de crear y representar el conocimiento. En este sentido, indagar junto a Ane acerca de los sistemas de evaluación nos permite observar una realidad escolar en la que nada ha cambiado, a pesar de que las tecnologías ocupen cierto lugar en la experiencia de aprender.

Aingeru: es decir, tenía el mismo valor que otras formas de evaluación como un examen, o...



Ane: no. No, el examen más. O sea, no es como en la universidad, que el examen es el 30% y los trabajos... no. En bachiller el examen al final más.

Aingeru: era demostrar en el examen que... y que era... el examen que solía ser, ¿memorístico? O...

Ane: sí, memorísticos totalmente. Sí, sí, sí. Totalmente. Que te lo estudias para el examen y a los tres días te preguntan tal y ya no te acuerdas. Además tienes, en bachiller tienes en una semana ocho exámenes y haces lo que puedes y... a las dos semanas dices no quiero saber nada.

Esta clase de experiencias de aprendizaje llevan a Ane a cuestionar las formas de enseñanza que promueve el sistema actual, así como la falta de legitimidad que adquieren otros aprendizajes adquiridos fuera de los entornos educativos reglados, lo que la lleva a no sentirse identificada con el modelo de formación recibido. Por ello, en el intento por proyectar una visión de la enseñanza que contradiga lo vivido, expone lo siguiente:

...“me he dado cuenta de la importancia que tiene el aprendizaje significativo y que tenemos que ir dejando de lado el aprendizaje memorístico...Hasta ahora los alumnos hemos sido bastante pasivos, porque eso ha sido lo que nos han enseñado y ahora me veo a mí misma dirigiendo un proceso activo de la enseñanza aprendizaje. Es decir, el niño ha de verse como un ser activo, porque cuanto más lo sea más significativo será su aprendizaje...Por lo tanto, como maestra me gustaría desarrollar el aprendizaje de mis alumnos a través de las experiencias y la interacción. Es decir, yo como guía y cada alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje.”

Reconocer una experiencia con significado

Ane nos revela que a lo largo de su periodo formativo en la Universidad ha vivido dos experiencias de aprendizaje de gran valor para ella. En alusión a una, reconoce que la oportunidad de acercarse a la realidad de un compañero de Universidad como Asier que ha vivido desde su nacimiento con una parálisis cerebral, supuso un evento de gran relevancia para su desarrollo personal como profesional.

Ane: sí. Erika estaba en nuestro grupo y entonces nos dijo Jo, pues podía ser muy interesante hacer la entrevista a Asier y grabar... y le propusimos al profesor. ¿podemos hacer tal, tal y tal? Y ah, pues sí. Podía estar muy bien. Y eso a mí me gusto un montón” ...

En el análisis de este proceso de aprendizaje, emergen ciertos elementos que parecen caracterizar la experiencia narrada. Por un lado, el diálogo con Ane nos muestra que un elemento diferenciador ha estado en el impacto emocional que ha supuesto acercarse a las circunstancias de una vida como la de Asier.

...“En ese momento de me di cuenta de que a pesar de que todos sabemos que existe la parálisis cerebral, hasta verlo realmente no te das cuenta del tipo de dificultades



que pueden tener esta clase de personas y que importante es por un lado, tener en consideración sus necesidades a la hora de diseñar el plan educativo y el currículo y por otro, adecuar la organización y las instalaciones del centro...”

El impacto significativo que supuso esta experiencia de aprendizaje en Ane, parece poder caracterizarse por poseer un tono personal y a la vez, socialmente comprometido con una realidad cercana.

Ane: Le dijimos Asier, ¿te da igual que te grabemos? Y ¿que tengamos una entrevista para tal trabajo? No te pone ninguna pega. Si, si venid. Bueno, y nosotros decidimos que preguntas hacerle,... Y nos contó pues eso, su experiencia un poco, pues como le ha ido todo, y...su vida... nos habló de las tecnologías... por ejemplo él escribir no puede, solo puede escribir con ordenador especial y ahí te das cuenta también dices Jo, qué importante puede ser... y tiene como un, nos dijo ¿o algo así? Tipo pues él va escribiendo y así. Los videos edita todo él...en... es una pasada porque no puede escribir, de hecho aquí en la universidad y en el instituto y todo siempre ha tenido una persona al lado que le cogía apuntes y... y le hacía todo. Y ahora con el ordenador puede hacer el. Y entonces para él es... imagínate. O sea para la autonomía que te... que te supone eso. Y nos contaba que, pues, el escribía. Ahora que escribía él las cosas en el ordenador, edita él los videos, y joe... entonces dije ahí es cuando dije “igual sí que la educación especial... como... no sé, me gusto...” lo que nos contó dije puede ser...

A pesar de que su relato no hiciera referencia explícita al valor de las tecnologías digitales, su relación invisibilizada en todos los aspectos de la experiencia deja constancia de su valor para la construcción y comunicación del conocimiento al que le lleva este aprendizaje.

Conclusiones

La colaboración aún inconclusa con Ane me permite comprobar aquellos elementos caracterizadores de una realidad educativa que a la luz de los cambios sociales necesita replantearse el sentido de sus prácticas. Los fragmentos de su experiencia me acercan a las contradicciones que surgen al poner en diálogo dos formas de aprender que parecen no haber encontrado aún un equilibrio en su convivencia.

El acercamiento narrativo a la experiencia de Ane muestra una educación formal donde existe una tímida apertura a las nuevas formas de aprender, así como al reconocimiento de la experiencia personal como base para la indagación. Asimismo, los cambios que evidencian las prácticas son lentos y bajo visiones de aprendizaje alejadas aún de las posturas actuales.

Investigar junto a Ane me ofrece la oportunidad de explorar la experiencia de una futura maestra, sobre una forma de aprender con la que en ocasiones no se siente identificada. Descubrir junto a ella los puntos de tensión y distanciamiento hacia el sistema educativo, pero también las



experiencias de conexión e identificación hacia él, me plantea la necesidad de repensar la formación inicial del profesorado.

Desde mi postura como investigador y docente, valoro la necesidad de una formación que de valor a la experiencia personal como estrategia para conectar ámbitos de aprendizaje y alfabetismos hasta ahora tan alejados. La construcción de un conocimiento basado en la experiencia me lleva a plantear la postura del maestro como investigador, así como a subrayar su agentividad como promotor del cambio en su futura realidad profesional.

Bibliografía

- BERTAUX, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- BUCKINGHAM, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital (E. Odiozola, Trans.). Argentina: Manantial.
- BURNETT, C. (2009). "That's more like how they know me as a person": one primary pre-service teacher's stories of her personal and 'professional' digital practices. *Literacy*, 43(2), 75-82. doi: 10.1111/j.1741-4369.2009.00517.x
- BURNETT, C. (2011). Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language and Educational Researcher*, 25(5), 433-449. doi: 10.1080/09500782.2011.584347
- COMISIÓN, EUROPEA. (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- CONLE, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education* 23(1), 49-63.
- CONNELLY, F. M., Y CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa y otros (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- DAY, C., FERNANDEZ, A., HAUGE, T., Y MOLLER, J. (2000). *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- DENZIN, N., Y LINCOLN, Y. (2003). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- DOMINGO, M., SÁNCHEZ, J. A., Y SANCHO, J. M. (2014). Researching on and with Young People: Collaborating and Educating. *Comunicar*, 42, 157-164. doi: 10.3916/C42-2014-15
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.



- DUSSEL, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24). doi: 10.14507/epaa.v22n24.2014
- DUSSEL, I., Y QUEVEDO, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- FLICK, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- FREDRICKS, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335. doi: 10.1080/00405841.2011.607401
- GERGEN, K., Y GERGEN, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona: Paidós.
- GIBBONS, M., LIMOGE, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., Y TROW, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOODSON, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead: Open University Press.
- GUBRIUM, J., Y HOLSTEIN, J. (2008). Narrative Ethnography. In S. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods*. New York: The Guilford Press.
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S., Y MANNING, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass.
- HOLSTEIN, J., Y GUBRIUM, J. (2008). The Constructionist Mosaic. In J. F. Gubrium y J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 3-10). New York: Guilford Press.
- JENKINS, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Recuperado de http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- JOVCHELOVITCH, S., Y BAUER, M. W. (2000). Narrative Interviewing. In M. W. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. London: Sage.
- LEVY, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Recuperado de <http://www.textos.pucp.edu.pe/pdf/2281.pdf>
- LOVELESS, A., Y ELLIS, V. (2001). *ICT, Pedagogy and the Curriculum: Subject to Change*. London: Routledge
- MILLER, R., SHAPIRO, H., Y HILDING-HAMANN, K. E. (2008). School's over: Learning spaces in Europe in 2020: An imagining exercise on the future of learning. Y. Punie, K. Ala-Mutka y C. Redecker (Eds.), Recuperado de <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC47412.pdf> doi:10.2791/54506
- PUTNAM, R. T., Y BORKO, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- RIESSMAN, C. K. (2008). *Métodos narrativos para las Ciencias Humanas*. CA, EE.UU: SAGE Publications.



- SANCHO, J., Y CORREA, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. Cuadernos de pedagogía (436), 18-21.
- SANCHO, J., Y HERNÁNDEZ, F. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. Cuadernos de Pedagogía, 410, 44-49.
- SMITH, M. W., Y MOORE, D. W. (2012). What We Know About Adolescents' Out-of-School Literacies, What We Need to Learn, and Why Studying Them Is Important: An Interview With Michael W. Smith. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 745-747. doi: 10.1002/JAAL.00089
- THOMAS, D., Y BROWN, J. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. New York: Soulellis Studio.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



La evolución y su impacto en los procesos cognitivos y metodológicos. Una aproximación fenomenológica.

The assessment and its impact on cognitive and methodological processes.

A phenomenological approach

Salas Villegas, Miguel Ángel*. Universidad Complutense de Madrid y Normal Superior de Monterrey. Piñón Tovar, Eva María del Rosario. Normal Superior de Monterrey. Herrera Torres, Isaías. Normal Superior de Monterrey.

* Datos de contacto: 52-8183438369 | masalavillegas@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo central establecer una aproximación conceptual de la evaluación como agente de impacto en los procesos cognitivos de los alumnos de licenciatura en educación y los procesos metodológicos de los docentes de la licenciatura, en lo fenoménico del aula. Los principales objetivos estriban en puntualizar prospectivamente la conceptualización de evaluación del profesor y alumno en contextos de la Nueva sociedad de la información, comunicación y conocimiento. En ésta segunda fase de la investigación, mostramos desde un encuadre fenomenológico con referencia a las tesis de Husserl, como entendemos el ser de la evaluación en relación al ser docente y ser alumno, más allá de aproximaciones tradicionales y conceptuándola como proceso inherente a lo fenoménico del aula, tanto en aprendizaje como en enseñanza, y que trasciende a conceptos tradicionales como medir, examinar, calificar, clasificar, identificar, definiéndola en un sentido dativo del docente, manifiesto en una actitud y aculturación observada como parte necesaria del proceso E-A. La temática de esta investigación resulta necesaria dada la reciente promulgación de la Reforma Educativa en México, con tendencias centradas en una re-contextualización de la evaluación y en re-conceptualización del alumno, por lo que elaboramos y aplicamos un cuestionario (CCEP) caracterizado por cuatro dimensiones: fenomenológica, ontológica, epistemológica y prospectiva, que subsumen un enfoque holístico. La metodología que planteamos parte de un diseño de investigación mixto, que combina técnicas de recogida de datos cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevista). La utilidad de esta investigación estriba en apuntar áreas de oportunidad para mejorar la comprensión de los conceptos de evaluación y sus impactos en los procesos cognitivos y metodológicos de alumnos y profesores de las licenciaturas en educación.

Palabras clave: *Evaluación, Aprendizaje, Enseñanza, Procesos cognitivos, Procesos metodológicos*

Resumen en inglés

This research has as main objective to establish a conceptual approach to the evaluation agent impact on the cognitive processes of undergraduate students in education and the methodological



processes of undergraduate teachers in the classroom phenomenal. The main objectives lie in prospectively point out the conceptualization of teacher and student assessment in the context of the new information society, communication and knowledge. In this second phase of the research , we show from a phenomenological frame with reference to Husserl 's thesis , as we understand the essence of the assessment in relation to being a teacher and being a student , beyond traditional approaches and inherent process conceptuándola as the phenomenal classroom , both in learning and teaching, and that goes beyond traditional concepts such as measuring, examining , qualifying , classifying, identifying , defining a dative sense of teaching , manifest an attitude and acculturation seen as a necessary part of the EA process. The theme of this research is necessary given the recent enactment of the Education Reform in Mexico , with a re- focusing on contextualization of evaluation and re- conceptualization of student trends , so we applied a questionnaire (CCEP) characterized by four dimensions: phenomenological , ontological , epistemological and foresight , which subsume a holistic approach. The methodology we propose part of a mixed research design, combining techniques for collecting quantitative data (questionnaire) and qualitative (interview). The usefulness of this research is to target areas of opportunity to improve understanding of the concepts of assessment and its impact on cognitive and methodological processes of students and teachers of the degrees in education.

Palabras clave en inglés: Evaluation, Learning, Teaching, Cognitive processes, methodological processes

Introducción

Introducción. El preámbulo.

La constante movilidad de las políticas públicas requeridas por una globalización galopante, ha sumido sobre todo a los países en vías de desarrollo en una continua renovación en aras de no quedar descalificados del ámbito internacional. Esas medidas políticas se fundamentan principalmente en sus formas constructivas de la sociedad, que desde luego tienen como parámetros la educación y el desarrollo económico del país.

Desde hace varios años las políticas públicas de México han ido desarrollándose en función de los índices de competitividad con respecto a las variopintas organizaciones a las que se pertenece, caso concreto la OCDE. Pues desde ahí nuestro país mide su desarrollo en los diferentes campos que exigen dichas organizaciones, incluso se ampara en ellas para diseñar las estrategias que le permitan ser competitivo. En el caso de la educación que es lo que nos ocupa, encontramos un acuerdo de cooperación entre México y la OCDE del 2010 donde ya se fija la atención en la mejora de la educación como principal política pública y lo hace específico en sus objetivos. La publicación *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México* tiene como objetivo ayudar a las autoridades educativas en México, y a las de otros países miembros de la OCDE, a fortalecer sus sistemas educativos. De igual forma en un texto de la serie “mejores políticas” se hace hincapié en



la necesidad de reformas estructurales en el campo de educación. El sistema educativo es un caso particularmente relevante en donde se requiere de reformas profundas. Se trata de un ámbito que podría contribuir con importantes incrementos en la productividad, mediante mejores resultados académicos y un capital humano mejor preparado para las necesidades del mercado laboral. (México Mejores Políticas, 2012) Estos dos textos son sólo ejemplos de lo que ha servido como antecedente para formalizar un programa educativo que se ve plasmado en las Reformas Educativas decretadas por el actual gobierno de México, de las cuales rescatamos las más explícitas para nuestra investigación. Reformas al artículo tercero constitucional inciso b) Dispone que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. (La Reforma Educativa, 2013)

La Reforma Educativa y creación del INEE.

La importancia de la Reforma Educativa va más allá de las implicaciones de políticas públicas, pues generó una sacudida al sistema educativo nacional por aspectos ya no de contenidos o metodologías propias del sistema, sino más bien en el hecho de las formas de evaluación a que se someterán los profesores, entre las que establecen no sólo las normas de ingreso, promoción, pues se añaden las de permanencia. Así se decreta en la Reforma.

Como se establece en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, a partir del 26 de febrero de 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

En esta nueva etapa, el INEE tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, según decreto presidencial se adiciona la fracción IX al artículo tercero constitucional (DOF:26/03/2013), que a la letra dice:

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con responsabilidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema.



- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federales y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden

El nuevo contexto de evaluación principalmente como norma para el desempeño docente, crea una extensa área de oportunidades para observar la visión actual que sobre evaluación presentan los profesores y nuevas visiones que les permitan abordar lo fenoménico de la educación con miras a trascender lo realizado hasta el momento. Eso da oportunidad y congruencia para encuadrar nuestro trabajo de investigación: La evaluación y su impacto en los procesos cognitivos y metodológicos. Una aproximación fenomenológica

Marco teórico y objeto de estudio

Nuestro problema de investigación: La evaluación y su impacto en los procesos cognitivos y metodológicos. Una aproximación fenomenológica. Tiene como principal objeto de estudio la evaluación, vista como estructura conceptual clave para derivar e interpretar los enfoques de aprendizaje y su relación con los procesos cognitivos de los alumnos de la licenciatura en formación docente y los enfoques de enseñanza y su relación con los procesos metodológicos de los docentes de la institución, todo ello en el horizonte de la Nueva Sociedad del conocimiento e información.

Nuestra postura en torno a la evaluación es verla como proceso inherente a lo fenoménico del aula, tanto en aprendizaje como en enseñanza, y que trasciende a conceptos tradicionales como medir, examinar, calificar, clasificar, identificar, definiéndola en un sentido dativo del docente, manifiesto en una actitud y aculturación observada como parte necesaria del proceso E-A.

Los principios teóricos que sustentan nuestra investigación refieren principalmente a estructuras fenomenográficas y fenomenológicas, donde la percepción de la realidad áulica va más allá de la impronta de los sentidos, y cohabita en esferas de percepción complejas y que deben ser abordadas con procesos de comprensión de la yoidad, la identidad con todas sus derivaciones, la intuición como principio recurrente de acción, y desde luego una toma de conciencia en torno a la conciencia misma, consideradas como interpretaciones cotidianas áulicas con sus referentes a la fenomenología del mundo de la vida, donde recurrentemente aparecen las propiedades objetivas, las orientaciones subjetivas y las acciones intersubjetivas, como ciclo vital del mundo fenoménico también aplicado en instancias de aula. Una pregunta interesante es ¿cómo podemos darnos cuenta del fenómeno en el proceso E-A? Un encuadre a ello resulta ser la estructura discursiva con base epistemológica y la aproximación a la ciencia, visto como una tríada necesaria de interpretación fenoménica. A través de evidencias concretas del fenómeno como simple percepción husserliana, que conjuntamente con la voluntad de pensar me lleva a significar algo de la evidencia, con ideas como "La significación de las expresiones reside innegablemente – y es ésta una muy valiosa intelección – en la esencia intencional de los actos correspondientes." (Husserl, 2005) De donde observamos que la significación y la intencionalidad de los actos no están en el fenómeno en sí, sino se recrean en esferas lógicas del pensamiento, como esferas de percepción, esferas de identificación y esferas de significación, por lo que es conveniente diferenciar entre lo



fenomenográfico como intuición sensible, punto de convergencia entre las vivencias de profesores y alumnos en cuanto sus enfoques de aprendizaje (Marton y Säljo, 1976) y lo fenomenológico como intuición categorial, con procesos más complejos como expresión mental y expresión verbal, que van da origen a las representaciones de nuestra realidad. En ese reflujo de intuiciones, expresiones, dudas, deseos, percepciones, intelecciones, y representaciones, voy dando cabida a la conciencia, esa que habito y donde se crea la consistencia fenomenológica real del yo, y ahí se recrea y se instaura la percepción fenomenológica como vivencia independientemente de la cosa en sí, si eso sucede con las percepciones concretas de la realidad, donde cualidades como la rojez trivial y tangible, no es la cosa aparente, podemos imaginar que sucede con la intangibilidad de fenómenos como la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza como muestras. Con estos referentes teóricos buscamos aislarlos en el entorno específico de la licenciatura en formación docente de la ENS y someterlos a estricto análisis de encuadre pedagógico y epistemológico y desde ahí encontrara posibles relaciones en la tríada evaluación-procesos cognitivos- procesos metodológicos, con lo que podamos aportar medidas adecuadas para trascender lo tradicional de lo fenoménico del aula.

Algunos conceptos sobre evaluación

Qué pretendemos al abordar el concepto de evaluación, desvelar acaso problemas de corte epistemológico, metodológico, didáctico o pragmático en su razón de ser?

En principio nuestro interés se sobrepone a la tentación de encuadrar todo en una simple definición y no caer en vacuidades o ingenuidades intelectuales, y más bien en la construcción de marcos conceptuales referenciales desde donde nos posicionamos, por eso intentamos aproximarnos a la evaluación en función de algo inherente al proceso E-A, que conlleva una cultura por parte del docente, cultura que le permita entender las exigencias de una sociedad del conocimiento y la información, con reglas cada vez con menos fronteras y más desdibujadas de nuestra costumbre y tradición, alejados de la simplicidad de calificar el desempeño del profesor y apostando al sentido dativo de la profesión pensada como un darse en cada forma en que presentemos la evaluación misma.

Analizamos variopintos conceptos de evaluación a fin de esclarecer nuestra postura en torno a ello.

Iniciamos con García, M. y Morillas, L. (2011) que una de sus aportaciones establecen que:

La evaluación la entendemos como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al objeto evaluado.

De esta aportación obtenemos una congruencia con nuestra idea de ver la evaluación como proceso que incida en decisiones sobre el objeto de estudio.

En correspondencia con nuestra investigación tenemos el aporte de Juan Manuel Álvarez Méndez, (1998) cuando afirma que hablar de evaluación implica un descubrimiento en un análisis crítico donde los valores e intereses conllevan efectos importantes añadidos para los sujetos a evaluar.



Coincidiendo en el sentido de la trascendencia y no simples objetividades apiñadas en una definición, sino más bien en el hecho de pensar en el sujeto a evaluar como profesor en ciernes y más allá de los intereses escolares de un sistema atrapado en cumplimiento puro y duro de tareas.

El concepto de evaluación tiene múltiples significados; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) lo definen como una instancia que hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Consideramos pertinente establecer una aproximación conceptual de evaluación, alejada de las formas tradicionales de medición y calificación utilizadas continuamente en los procesos áulicos, al recrearla como estructura inherente al proceso E-A, desde la cual, con una cultura, actitud y donación, el docente asume su función. Para derivar de esta concepción sus relaciones y repercusiones con los procesos cognitivos y metodológicos de alumnos y docentes.

Tabla 1. Fases de la investigación.

Investigación	Fase Primera	Fase Segunda	Fase Tercera
objetivo	diagnóstico	Aproximación conceptual	Incidencia metodológica
planificación	Foro informativo con estudiantes, profesores y administrativos	Foro de seguimiento	Foro de interpretación y sugerencias
acción	SPQ-Enfoques de aprendizaje y CEE-Enfoques de enseñanza	CCEP- Entrevistas -conceptuación evaluación en función de 4 dimensiones	Elaboración de 3 grandes categorías de aprendizaje y derivación metodológica
resultados	Informe parcial	Informe parcial	Informe final

En esta investigación institucional consideramos al menos tres fases, la que denominamos Fase Primera de la Investigación, en ella se realizó una investigación de campo, partiendo de la etapa de diagnóstico en torno a los enfoques de aprendizaje que presentan nuestros alumnos de la licenciatura en educación, aplicando el cuestionario SPQ de Biggs (1987), así como los enfoques de enseñanza de los docentes de la Escuela Normal Superior, de acuerdo a cuestionario CEE de los enfoques de enseñanza de Hernández, F., Maquilón, J. y Monroy, F.(2012), a fin de buscar coincidencias y posibles áreas de oportunidad en torno a las formas en que los alumnos y docentes enfrentan lo fenoménico del aula. Una Fase Segunda de la investigación, donde se van delineando las formas de construcción del concepto de evaluación principalmente por parte de los docentes de la institución, sus relaciones y contextos con enfoques de corte fenomenológico, epistemológico, ontológico y prospectivo, para observar su consistencia y congruencia con las



políticas públicas sobre educación y la normativa derivada de ellas. Todo esto en función de las reformas educativas decretadas en 2013 por el gobierno federal, según consta en el Diario Oficial de la Federación en el país. Una Fase Tercera de la investigación (recién iniciada en septiembre de 2014) donde ahondaremos en las formas de construcción de los procesos cognitivos de los alumnos y metodológicos de los profesores, a partir del establecimiento de tres grandes categorías de aprendizaje y sus correspondientes enfoques docentes tanto en metodología como en evaluación. Para en función de ello poder establecer las medidas de acción con alumnos y docentes de la institución.

Metodología

Nuestra investigación NO pretende evaluar el desempeño docente. 2. Nuestro objetivo es construir un instrumento que nos permita aproximarnos a la concepción que tienen los profesores en torno a la evaluación, su relación con la práctica, con la disciplina, con la comunicación, con su metodología y sus fundamentos teóricos. Para tal efecto elaboramos un cuestionario que denominamos Cuestionario de Concepción de Evaluación por los Profesores (CCEP) El cuestionario CCEP debe incluir una perspectiva holística donde se conjuguen los aspectos teóricos nodales de la investigación, así utilizamos cuatro dimensiones para encuadrar el concepto de evaluación: epistemológica, ontológica, fenomenológica y prospectiva

La muestra.

Para la aplicación del CCEP consideramos una muestra de 217 docentes de las dos modalidades existentes en la institución, la Escolarizada con horario normal de clases de la con la participación de 31 profesores que laboran exclusivamente en esta modalidad; de la Mixta con horario sabatino y sesiones vacacionales, obtuvimos la participación de 108 profesores; y de los que laboran en ambas modalidades participaron 78 profesores, dando un total de 217 docentes.

El instrumento CCEP

Con estas cuatro dimensiones podemos tener una propuesta diferente en torno a cómo concebir la evaluación, donde pensamos en ella como proceso inherente a lo fenoménico del aula, tanto en aprendizaje como en enseñanza, y que trasciende a conceptos tradicionales como medir, examinar, calificar, clasificar, identificar, aproximándola en un sentido dativo del docente, manifiesto en una actitud y aculturación observada como parte necesaria del proceso E-A. Una vez piloteado el cuestionario CCEP, quedó en su versión final un total de 32 ítems, distribuidos y en correspondencia equitativa con cada una de las cuatro dimensiones propuestas. En cuanto a la validación, en esta última parte contamos con la colaboración externa de la Dra. Fuensanta Hernández Pina de la Universidad de Murcia, España, que amablemente hizo algunas consideraciones que tomamos en cuenta para la versión final del mismo. El cuestionario quedó registrado en la página web www.normalsuperior.com.mx como Cuestionario Concepto Evaluación



de los Profesores y se les informó a los docentes su habilitación y las fechas en el mes de noviembre para su llenado correspondiente. En total contestaron el cuestionario 217 docentes de las dos modalidades, tanto Escolarizada como Mixta, que representa más del 50 % de la población total.

La entrevista

Buscamos a través de las entrevistas, complementar en principio, aquellos aspectos que no fue posible escudriñar a fondo en el cuestionario CCEP aplicado a una muestra representativa de los docentes de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Por lo cual consideramos la entrevista como medio para observar las categorías dimensionales de nuestro encuadre del cuestionario, planteado desde la observancia de esferas lógicas de percepción, identificación y significación, que resumimos en los siguientes enfoques: epistemológico, fenomenológico, ontológico y prospectivo. Partimos de algunas consideraciones en relación tanto de la forma de la entrevista como de las relaciones entre entrevistador y entrevistado, como ambiente y códigos de comunicación. Utilizamos la forma de entrevista semiestructurada porque nos interesa el carácter estrictamente conversacional que presenta, y que congruentes con las tesis del interaccionismo simbólico permite la igualdad entre los docentes que interrelacionan, evitando la opresión o represión, y buscando sobre todo un sentido coloquial de interacción, pues eso facilita sobremanera la comunicación entre los participantes. La versión final de la entrevista quedó formada por 16 cuestionamientos con una cobertura de las cuatro dimensiones, distribuidas de la siguiente forma: 5 para la dimensión fenomenológica; 5 para la dimensión ontológica; 4 para la dimensión epistemológica y 2 para la dimensión prospectiva.

Para efectos de las formas metodológicas seguimos la estructura establecida con anterioridad en el la Fase Primera de la investigación, así el contexto de la investigación es no experimental, dado que se busca empírica y sistemáticamente realizar inferencias sin ninguna intervención directa y consideramos la línea metodológica de correlación buscando sólo las relaciones existentes entre las variables contextualizadas en el fenómeno. El sentido de la investigación se basa en posturas eminentemente cualificadoras y por ende de corte descriptivo, donde la misma descripción subsume los referentes teóricos de interpretación e inferencias realizadas. En cuanto a la muestra de la investigación en esta Segunda Fase incide en las estructuras metodológicas de conglomerado, según Bisquerra (1988), al considerar tanto formación, antigüedad, sexo, categorías del docente en su contrato laboral, especialidad y labor realizada, todos ellos como conglomerados naturales entitativos de nuestra institución, y por ende unidades de análisis. Así decidimos incidir en los docentes que laboran en la Modalidad de Cursos Regulares o escolarizada, Modalidad Mixta o los que trabajan en ambos sistemas, como población objetivo y tomarla como criterio orientador de sistematización de la información, al considerar de relevancia los datos que aportarán nuestros docentes categorizados en relación a todas estas variables de formación, de labor y experiencia, todos ellos en visto como construcciones sociales distinguidas del entorno.



Resultados

En la Fase Primera de la investigación encontramos principalmente en cuanto a la aplicación del cuestionario SPQ referente a los Enfoques de Aprendizaje de nuestros alumnos: La existencia de una gran discordancia entre los resultados que los alumnos obtienen con una buena disposición al aprendizaje en función a las tendencias motivacionales mostradas. En contraste con los resultados obtenidos en torno a las estrategias que estos mismos eligen para cristalizar las metas motivacionales, lo que manifiesta una clara plataforma de acción validada con procedimientos mecánicos, memorísticos y poco reflexivos, manifestación grave en torno a las competencias que aluden como forma específica de trabajo en aula, esta discordancia nos permite situar el tipo de alumnos con que cuenta la institución en cuanto a lo que piensan en relación a sus Enfoques de Aprendizaje.

De igual forma encontramos en esta primera etapa en relación a la respuesta al cuestionario aplicado a los docentes de nuestra institución referentes a los enfoques de enseñanza (CEE), una tendencia muy fuerte de los docentes al enfoque basado en el aprendizaje, (EBA), tanto en intenciones como en estrategias, que ubica su trabajo centrado en el cambio conceptual de los alumnos, lo que manifiesta que los docentes tienen claridad en torno a su función docente, misma que se ve alterada por la discordancia entre lo que asumen como enfoques de enseñanza y lo que los alumnos manifiestan en cuanto a enfoques de aprendizaje, de lo que se desprende una gran diversidad de zonas de oportunidad para el trabajo institucional.

Algunos resultados de la FASE SEGUNDA

Para efectos de interpretación construimos las variables ACET y ACER, que determinan la aproximación conceptual de enfoque tradicional y de enfoque reflexivo, respectivamente, tratando de observar la tendencia de los profesores en cuanto a sus conceptos de evaluación, enseñanza, aprendizaje y sus relaciones, todo ello en función de las 4 dimensiones estructurales del cuestionario CCEP.

En general hay muy poca diferencia entre las tendencias de los docentes, destaca la Reflexiva con 48.57% sobre la Tradicional con 43.81%

En específico las tendencias en función de las dimensiones si presentan marcadas diferencias en dos de ellas.

- Dimensión Epistemológica (DE) ACET 40.0% Vs ACER 42.86%
- Dimensión Fenomenológica (DF) ACET 56.19% Vs ACER 28.1% (casi en proporción 2 a 1)
- Dimensión Ontológica (DO) ACET 29.05% Vs ACER 55.24% (casi en proporción 1 a 2)
- Dimensión prospectiva (DP) ACET 37.62% Vs ACER 48.1%

Esto nos permite observar cierta coincidencia entre lo que piensan los profesores en relación al deber ser de su profesión (DO) mostrando una tendencia hacia la conceptualización reflexiva, que mantiene en su visión prospectiva (DP) con tendencia reflexiva por arriba 10.5 puntos porcentuales de la



tradicional; resultados que no concuerdan con su accionar en el aula (DF) que muestra una clara tendencia hacia lo tradicional.

Conclusiones

Los resultados obtenidos hasta la Fase Segunda de la investigación nos permite realizar algunas interpretaciones, que si bien no son definitivas, si marcan los caminos que deberemos transitar para la incidencia metodológica en la institución. Consideramos pertinente no solo una adecuada planificación de los deberes docentes, sino una necesaria concienciación de las aproximaciones conceptuales del docente, para tener presentes los objetivos y las formas de acceder a ellos.

Algunas conclusiones son:

- La mayoría de los alumnos de la Normal Superior presentan una tendencia por las formas tradicionales, memorísticas y superficiales en cuanto a las formas de desarrollo profesional que utilizan principalmente en su trabajo en el aula, independientemente del semestre que cursan, pues no hay diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje mostrados por alumnos de los diferentes semestres en respuesta al cuestionario SPQ
- Las apreciaciones y aproximaciones que los docentes de la Normal Superior muestran en torno a las funciones específicas de evaluación, enseñanza, aprendizaje y comunicación, concuerdan con las tendencias que refieren los textos actuales que dan soporte al currículo y los mismos procesos áulicos, lo que muestra una comprensión de los indicadores que constantemente asumen en los cursos de capacitación y actualización a los que asisten frecuentemente, pero que dichas interpretaciones del deber ser del docente se desdibujan en sus procedimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, pues se observa un desfase entre lo que piensan y su accionar cotidiano.
- Esta discordancia, entre las formas que el docente de la institución observa e intuye y sus tendencias en sus decires y aproximaciones fenomenológicas, nos permite ir delineando las áreas de oportunidad y transformarlas en formas directas de acción una vez que se termine la Fase Tercera de la investigación

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1998) La evaluación en la enseñanza de la lengua. revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/.../19803. Consultada en fecha (02-08-14)
- BEUCHOT, M. (2011) Epistemología y hermenéutica analógica. México: Editorial Universidad Potosina.
- BISQUERRA, R. (1988). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- FOUCAULT, M. (2002) Hermenéutica del sujeto. MEXICO: Fondo de Cultura Económica.



- GARCÍA SANZ, M. P, MORILLAS PEDREÑO, L.R (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior REIFOP, 14 (1), 113-124. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (05-09-14):
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. España: Editorial Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2013) En busca del sentido de la educación. España: Editorial Morata.
- HUSSERL, E. (1993) Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- HUSSERL, E. (1967) Investigaciones Lógicas. Vol. 4. España: Editorial Revista de Occidente
- HUSSERL, E. (2005) Investigaciones Lógicas. Vol. 2. España: Editorial Revista de Occidente
- HUSSERL, E. (1962) Lógica Formal y Lógica Trascendental. Ensayo de una Crítica de la Razón lógica. México: Ediciones del Centro de Estudios Filosóficos de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARCUSE, H. (2011) Entre hermenéutica y teoría crítica. Artículos 1929-1931. Barcelona: Editorial Herder
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976). "On qualitative Differences in Learning: I Outcome and Process", British Journal of Educational Psychology 46: 4-11.
- RICOEUR, P. (2000) Indagaciones hermenéuticas. Barcelona: Azul
- RICOEUR, P. (2006) Caminos del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica



La importancia actual del aprendizaje en los trabajos en grupo

The importance of group work at present

Gómez Mayo, Patricia. Universidad de Valladolid; Barba Martín, José Juan. Universidad de Valladolid.

* Datos de contacto: Facultad de educación de Segovia (Universidad de Valladolid)
patryrestauro@gmail.com, jjbarba@pdg.uva.es

Resumen

Una de las competencias claves en el mundo actual es la necesidad de trabajar juntos entre personas diferentes. El colaborar con otras personas hace que las potencialidades del grupo sean mayores que las de las personas por separado. Esta capacidad es esencial para los futuros maestros y futuras maestras de Educación Primaria y de Educación Infantil, ya que tendrán que trabajar con otros y otras compañeras en el centro educativo. En varios frentes: por una parte porque la realización de diferentes documentos es obligatorio por ley, y por otro lado porque las respuestas grupales del claustro en la educación mejoran la escuela. Esto provoca que en las Facultades de Educación los docentes estemos preocupados por enseñar a trabajar de forma conjunta. Esto principalmente se desarrolla a través de la realización de trabajos grupales. No obstante, que un grupo de personas tenga un objetivo común no supone que se desarrolle una interdependencia positiva, es decir que exista colaboración positiva entre los componentes. En nuestra Facultad hemos comenzado a desarrollar estos trabajos grupales bajo los cinco principios del aprendizaje cooperativo con el fin de que entre los y las estudiantes se desarrolle una interacción promotora que les sirva para aprender a trabajar y obtener experiencias positivas. En este sentido se está mostrando como una estrategia más eficaz, si bien nos estamos encontrando dificultades en que cada estudiante asuma su responsabilidad individual en el grupo que proviene de que el objetivo común del trabajo se personaliza en función de los intereses particulares de cada estudiante con lo que se entiende el trabajo de formas distintas.

Palabras clave: *Trabajo grupal, Proyecto de Aprendizaje Tutorado, labor docente, efecto polizón, objetivos comunes, responsabilidad individual, trabajo cooperativo.*

Resumen en inglés

One of the key issues in today's world is the need for all participants in the teaching-learning process to work together. Collaborating with others means that the potential of the group is greater than it would be with people acting separately. This ability is essential for would-be Infant and Primary School teachers since they will have to work with students and other teaching staff in any educational centres. This happens in a wide range of situations and on several fronts: firstly, because the realization of different documents is required by law, and secondly because providing



group responses will always entail a substantial improvement in every aspect of education. However, the fact that a group of people can have a common objective does not mean that a positive interdependence will be developed or result in a positive cooperation among its members. In our College of Education we have already begun to develop this group work (team work) by using the five principles of cooperative learning so that an active interaction will take place among students, which comes in useful for them to learn to work and get positive experiences. In this sense, it is proving to be a more efficient strategy even though we are facing certain difficulties for each student to assume his/her individual responsibility, which derives from the fact that the core objective of the work is personalized in accordance with each student's own interests. This gives rise to different ways of understanding the work.

Palabras clave en inglés:

Group work, Tutoring Project Learning, teaching work, effect stowaway, common objectives, individually responsibility, cooperative Works.

Introducción a los aprendizajes grupales universitarios

Una de las competencias claves en el mundo actual es la necesidad de trabajar juntos entre personas diferentes. Vivimos en un mundo complejo, que está estructurado de tal forma que nos obliga a que la mayoría de nuestras decisiones tengan que ser compartidas, así como a necesitar el trabajo de otras personas para poder sobrevivir. Ante esta necesidad social, la Universidad no se puede mantener al margen y ha de encontrar metodologías de aprendizaje grupales, no sólo que permitan trabajar de forma conjunta, sino que han de conseguir que se realice con éxito la tarea grupal. Estas metodologías han de conseguir que la colaboración entre compañeros den como resultado que la totalidad del grupo salga reforzado, desarrollando sus potencialidades y sus capacidades de interactuar con sus iguales.

A la hora de plantear las relaciones entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje, existen tres tipos de estructuras en función de las interacciones que se dan (Velázquez Callado, 2004): (a) individualista, en la que se trabaja independientemente de los compañeros y las compañeras para alcanzar las propias metas personales; (b) competitiva, en la que se plantea un objetivo que no es realizable por todos los y las que participan del proceso, ya que siempre tiene que haber alguien que triunfe y alguien que pierda; y (c) cooperativa, cuando hay un objetivo común que sólo se alcanzan de forma colectiva, triunfando todos o fracasando todos. De estos tres modelos podemos concluir que la concepción del profesorado a la hora de plantear la docencia y las experiencias de aprendizaje condiciona las relaciones y los aprendizajes que se producen.

La lección magistral como forma de impartir docencia en la universidad conlleva una forma de entender la docencia de forma individual. El profesor expone un temario y el estudiante trata de captarlo y reproducirlo en el examen. Esta forma de impartir la docencia condena al estudiantado a



que la escucha individual sea su única forma de participación, entendiendo que es un sistema poco eficaz ya que no puede generar participación y reflexión en los aprendizajes (Finkel, 2008) (Finkel, 2008). En el caso de el estudiantado de los Grados de Maestro en los que en la realidad laboral tendrán que trabajar de forma colaborativa con los compañeros y las compañeras nos preguntamos, ¿cómo pretendemos que los y las estudiantes adquieran competencias para trabajar juntos como maestros desarrollando una interacción positiva si durante la formación universitaria han sido oyentes pasivos y han realizado trabajos individuales?

En nuestra Facultad de Educación llevamos años generando una tradición en el desarrollo de trabajos grupales, principalmente en torno a los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (Barba, López Pastor, Manrique Arribas, Gea Fernández, & Monjas Aguado, 2010; Barba, Martínez Scott, & Torrego Egido, 2012; López Pastor, Manrique Arribas, Monjas Aguado, & Gea Fernández, 2010; Torrego Egido, 2005). Este tipo de Proyectos, vinculan los trabajos grupales universitarios con lo que será el futuro laboral como maestros y maestras. Las dos características que ensalza Meyer (Meyer, 2002), son: (a) está dirigido por el profesor durante el proceso; y (b) la propuesta de trabajo debe estar vinculada con el mundo laboral.

En el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje Tutorado hemos encontrado algunas limitaciones, siendo la principal lo que Salvin (1999) describe como el efecto polizón. Consistiendo en que hay estudiantes que no trabajan con el resto del grupo, pero que por el contrario si firman el trabajo. Además, deberíamos añadir que dentro de las personas que si trabajan hay diferentes grados de implicación, que pueden ir desde muy alto hasta bajo.

El aprendizaje cooperativo como forma de superar el efecto polizón

Para la superación del efecto polizón hemos encontrado una solución en la integración del aprendizaje cooperativo en los Proyectos de Aprendizaje Tutorado. Para realizar esta fusión hemos tenido en cuenta los cinco principios básicos que propusieron los hermanos Johnson (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984; Johnson & Johnson, 1994), siendo estos: (a) interdependencia positiva, se refiere a que el objetivo propuesto debe ser mayor que la suma de lo que cada miembro del grupo puede conseguir individualmente; (b) responsabilidad individual, referida a como los y las estudiantes asumen la responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea para su grupo. (c) la interacción cara a cara, es la discusión directa dentro del grupo buscando soluciones comunes; (d) habilidades interpersonales y de pequeño grupo, son los comportamientos prosociales que desarrolla el grupo incluyendo la escucha, asumir responsabilidades, y animarse unos a otros; y (e) procesamiento grupal, es la reflexión conjunta durante y después de las sesiones. El grupo debe analizar las causas que les han llevado a fracasar o a conseguir los objetivos.

La literatura científica presenta casos de uso del aprendizaje cooperativo en la universidad (Asshaari, Othman, Razaly, Ariff, & Ismail, 2011; Barba et al., 2012; Bilgin, 2009; Pan, Pan, Lee, & Chang, 2010). Este presenta la ventaja de mejorar las experiencias de aprendizaje del estudiante de forma colectiva, además de dar un papel protagonista a los estudiantes. Pero no podemos obviar que el



estudiantado universitario tiene una amplia tradición dentro del mundo académico, lo que hace que haya desarrollado suficientes estrategias para poder plantar cara a la posibilidad de eliminar el efecto polizón. En este sentido encontramos dos limitaciones, siendo la primera el uso de chantajes emocionales y la segunda la diferencia de expectativas respecto a la nota.

El control emocional de unos compañeros sobre otros es una estrategia de abuso que se encuentra oculta en el efecto polizón. En el caso del aprendizaje cooperativo es más difícil que se dé, debido a la existencia de la responsabilidad individual. En ocasiones puede haber personas que deciden no hacer la tarea y el resto del grupo la asume. No obstante, el grupo decide proteger a estas personas ante el profesor con la excusa de que no son malos compañeros. En este caso hay estrategias de evaluación que permiten compartir la calificación (Ovejero Bernal, 1990). Si bien, poner a los estudiantes bajo esta tesitura hace que realmente tomen conciencia de que proteger a las personas que no trabajan les puede provocar un suspenso.

Consideramos que uno de los aprendizajes claves de los estudiantes tiene que ser el de comunicarse cara a cara diciendo las cosas como son. La posibilidad de expulsar a un compañero del grupo ha de ser una de las últimas consecuencias de la interacción cara a cara, pero es una posibilidad que cabe. En ocasiones se llega a estos extremos, pero en otras se consiguen reconducir las actitudes. En ocasiones esto no es un problema del efecto polizón si no de los compañeros que creen que su deber es proteger al polizón ante el profesorado. Este cambio de perspectiva es complejo y el aprendizaje cooperativo ayuda a ello, si bien en nuestra experiencia lo hace a través de generar una enorme tensión emocional.

Una de las bases del aprendizaje cooperativo es plantear un objetivo común, pero que el Proyecto tenga un objetivo común no quiere decir que sea asumido de la misma forma por los y las estudiantes. Es habitual que haya diferentes expectativas respecto a la nota final que esperan los miembros del grupo y esto hace que el nivel de implicación sea diferente entre los participantes. La polémica que genera esto no es tan grande como en el caso de los polizones. No obstante, en estos casos influyen otros aspectos como la dificultad para reunirse fuera de las sesiones de clase, las limitaciones de tiempo por desplazamientos o trabajos a tiempo parcial. Esto hace que las diferentes expectativas tengan diferentes implicaciones, lo que se nota más cuando el trabajo se secciona en minitrabajos parciales que se suman.

El aprendizaje cooperativo se encuentra con que uno de los principios es la responsabilidad individual. Cuando esta no es igual por parte de todos los participantes, la calificación final en su parte colectiva se resiente. En este sentido hemos de encontrar respuesta para que el miembro más débil no limite al grupo, sino que sea el más implicado el que pueda arrastrar a los demás.

Conclusiones

Con este trabajo pretendemos introducir las posibilidades y necesidades pero también las limitaciones y dificultades que surgen a los docentes a la hora de plantear el Proyecto de Aprendizaje Tutorado



Cooperativo como estrategia eficaz de aprendizaje. Con esto se pretende mejorar la implicación de todos los estudiantes y superar las limitaciones de las propuestas tradicionales.

La falta de responsabilidad individual o el denominado según Slavin (1999) efecto polizón que afloran a la hora de realizar los trabajos en grupo, no nos puede enturbiar la necesidad de vincular los citados trabajos grupales universitarios con la que será la futura labor docente de nuestros estudiantes. En este sentido las propuestas cooperativas parece que afrontan estos problemas desde la planificación de los cinco aspectos de la enseñanza, si bien la estructura universitaria plantea dificultades que se han presentado que no se dan en las escuelas.

Por otra parte dejamos patente el avance que la metodología cooperativa con los cinco principios básicos que propusieron los hermanos Johnson (Johnson, Johnson, & Holubec, 1984; Johnson & Johnson, 1994) en la realización de Proyectos de Aprendizaje Tutorizado (PAT) aportan en cuanto a la disminución de las dificultades que plantea el efecto polizón. Pero somos conscientes que aun nos queda mucho recorrido en cuanto al hallazgo de metodologías que faciliten la libertad de una comunicación dialógica por parte de los y las estudiantes para evitar el control emocional que algunos compañeros ejercen sobre otros, como medio de evasión de su responsabilidad individual.

Bibliografía

- ASSHAARI, I., OTHMAN, H., RAZALY, N. M., ARIFF, F. H. M., & ISMAIL, N. A. (2011). Cooperative learning on mathematics engineering courses at UKM: Students' response toward cooperative learning. Paper presented at the Recent Studies in Educational Technologies, Corfu Island, Greece. pp. 186-190. Retrieved from <http://www.wseas.us/books/2011/Corfu/EDUC.pdf> database.
- BARBA, J. J., LÓPEZ PASTOR, V., MANRIQUE ARRIBAS, J. C., GEA FERNÁNDEZ, J. M., & MONJAS AGUADO, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- BARBA, J. J., MARTÍNEZ SCOTT, S., & TORREGO EGIDO, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: Una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. Retrieved from <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/310/pdf>.
- BILGIN, I. (2009). The effects of guided inquiry instruction incorporating a cooperative learning approach on university students' achievement of acid and bases concepts and attitude toward guided inquiry instruction. *Scientific Research and Essay*, 4(10), 1038-1046.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada [Teaching with your mouth shut]*. Valencia: Universitat de València.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.



- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & HOLUBEC, E. J. (1984). Circles of learning. cooperation in the classroom and school. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., MANRIQUE ARRIBAS, J. C., MONJAS AGUADO, R., & GEA FERNÁNDEZ, J. M. (2010). Formative assessment in projet oriented learning to improve academmic performance. *Assessment, Teaching Learning Journal*, 9, 23-26. Retrieved from http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open_virtual_file_path/i5747n129244t/Formative%20assessment.pdf
- MEYER, V. (2002). Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of sohanguve. A case study. Paper presented at the International Conference on Sustainability of Water Resources, Murdoch University, Western Australia. Retrieved from www.saasta.ac.za/scicom/pcst7/meyer_v.pdf
- OVEJERO BERNAL, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
- PAN, P. J. D., PAN, G. H. M., LEE, C. Y., & CHANG, S. S. H. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: Implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 199-209. doi:10.1007/s12564-010-9078-0
- TORREGO EGIDO, L. (2005). El proceso de aprendizaje en el marco del espacio europeo de educación superior. Implantación de un programa de tutorías personalizadas y desarrollo de una metodología basada en la enseñanza mediante proyectos de aprendizaje tutorado en las titulaciones del campus de Segovia de la universidad de Valladolid. Madrid: MEC. Programa de Estudios y Análisis.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.



La profundización de relatos docentes como saber para la formación del profesorado: una investigación narrativa

Going Deeper into Teaching Stories for the Purposes of Teacher Education: A Narrative Inquiry

Contreras Domingo, José*. *Universitat de Barcelona*; Orozco Martínez, Susana. *Universitat de Barcelona*; Quiles Fernández, Emma. *Universitat de Barcelona*; Arbiol i González, Clara. *Universitat de València*; Hormazábal Fajardo, Roxana. *Universitat de Barcelona*; Ventura Robira, Montserrat. *Universitat de Barcelona*; Arnaus Morral, Remei. *Universitat de Barcelona*.

* Datos de contacto: +34 934035045 | jcontreras@ub.edu

Resumen

¿Cómo podemos aprender los docentes de la experiencia de otros docentes y del saber personal profesional que desarrollan? ¿Cómo podemos comunicar la experiencia docente y el saber que la acompaña durante la formación inicial? ¿Cómo hacerlo en el seno de nuestras asignaturas en las clases universitarias? ¿Cómo favorecer en la formación una relación con la experiencia? ¿Cómo favorecer una disposición al saber de la experiencia, y no sólo un conocer experiencias? ¿Cómo repensamos la formación en las aulas universitarias más allá de la formación teórica, cuando aún no están en las prácticas?

En nuestro proyecto de investigación estamos buscando modos de responder a estas preguntas. Para favorecer una formación que cuente con el saber de la experiencia, estamos realizando estudios con docentes bajo la perspectiva de la indagación narrativa (Clandinin, 2013): acompañamos la vida del aula, conversamos con las docentes y componemos narraciones. Posteriormente, desarrollamos nuevos procesos de escritura en los que profundizamos estos relatos.

En la comunicación mostraremos las diferentes maneras en que llevamos a cabo este proceso de profundización narrativa. Esto es lo que nos permite: a) profundizar en las cuestiones pedagógicas que se nos revelan; b) generar un modo de pensar con los relatos que favorece un sentido de la experiencia, entendida como un pensar con lo vivido, y c) favorecer un sentido imaginativo para abrir una disposición a nuevas experiencias. La investigación narrativa, revela un potencial formativo, ya que favorece una relación de pensamiento pedagógico con la experiencia educativa.

Palabras clave: *Formación inicial del profesorado; Saber de la experiencia; Investigación narrativa; Relatos de experiencia.*

Resumen en inglés

How can we learn, as teachers, from the experience of other teachers, from their personal and professional knowledge? How can we communicate their experiential knowledge during initial teacher education? How can we do this at the heart of our subjects in our university classes? How



to foment in teacher education a relationship with experience? How to encourage a willingness to learn from the experience, and not to just knowing about experiences? How do we rethink teacher education in university classrooms beyond the theoretical teaching, before the practical stage even begins?

In our research project we are looking for ways to answer these questions. To foment a teacher education that takes experience-led knowledge on board, we are carrying studies out with teachers from the perspective of narrative inquiry (Clandinin, 2013): we accompany life in the classroom, we talk to teachers and we compose narratives. Afterwards, we develop new writing processes where we look deeper into these stories.

In our paper we will show the different ways that we carry out this process of going deeper into a narrative. This allows us to: a) look closer at the pedagogical issues they reveal to us; b) generate a way of thinking with the stories that awake a sense of experience, understood as thinking alongside lived experience, and c) to foment an imaginative sense with which to open up an openness for new experiences. Narrative inquiry reveals a formative potential, given that it favours a relationship of pedagogical thinking with experience.

Palabras clave en inglés: *Initial teacher education; Experience-led knowledge; Narrative inquiry; Stories of experience.*

Introducción

Esta comunicación se inscribe en el marco de una investigación que relaciona la formación inicial del profesorado con el saber de la experiencia en docentes de educación primaria¹. La investigación combina la autoexploración de los miembros del equipo de investigación de sus prácticas y experiencias en la formación inicial de profesorado, con estudios con docentes acerca de sus saberes de la experiencia. El sentido de este cruce es orientar el conocimiento que generamos en los estudios con docentes desde nuestra preocupación por los saberes necesarios para la formación del profesorado. Se trata de una investigación narrativa que permite aproximarnos narrativamente a la experiencia educativa, estudiar el saber de la experiencia en cuanto que saber narrativo, y conducirnos a la elaboración de narrativas como un modo de saber que es potencialmente formativo para futuros docentes. En esta comunicación queremos centrarnos fundamentalmente en este último aspecto: el proceso narrativo que estamos llevando a cabo en los estudios con docentes. Pero, para poder exponer mejor el sentido en que lo concebimos, necesitamos enmarcarlo en algunos rasgos de la investigación en su conjunto.

¹ “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudio de casos” (EDU2011-29732-C02-01. Ministerio de Economía y Competitividad).



Los orígenes: El interés por el Saber de la Experiencia en la Formación Inicial del Profesorado

Efectivamente, no podemos contar la forma en que estamos realizando el proceso narrativo que nace de los estudios con docentes sin contar algo del relato de nuestra investigación; un relato que es en parte, el de nuestras historias profesionales, personales y de grupo. Hacer referencia a nuestras historias es un modo de indicar que nuestra investigación está muy ligada a nuestra trayectoria, y a la forma en que nos vivimos como profesionales de la educación, en particular, en la formación de profesorado. Son estas trayectorias, y las formas en que les damos sentido (es decir, los relatos que nos contamos acerca de nuestras trayectorias), las que nos han guiado en nuestra búsqueda. La propia investigación también nos ha permitido repensarnos en nuestras historias, contarnos otros relatos, y encontrar nuevas perspectivas, nuevas posibilidades y nuevos deseos para nuestra tarea como formadores del profesorado.

Aunque lo que queremos exponer aquí está más ligado a los estudios con docentes, sin embargo, el modo en que los estamos viviendo y el sentido con el que estamos componiendo lo que hemos vivido y aprendido con ellos no puede entenderse sin tener en cuenta que nuestro interés a lo largo de la investigación ha estado siempre relacionado con nuestra tarea como formadores de profesorado. En particular, nos preocupaba cómo tener en cuenta en la formación inicial del profesorado el saber de la experiencia (Contreras, 2013). Con esta expresión, "Saber de la Experiencia", queríamos referirnos a unas cuantas inquietudes fundamentales para nosotros en la formación del profesorado:

En primer lugar, como sabemos por nuestra propia experiencia como docentes, el oficio educativo es un oficio personal; es decir, es un oficio que se realiza con la propia persona (Cifali, 2005; Korthagen, 2010). Muchos aspectos de la tarea educativa se realizan involucrándose personalmente en la relación. Y por tanto, se realizan a partir de lo uno es, de lo que uno tiene como vida vivida, como saber experiencial, encarnado. Es a partir de la propia vida vivida y de cómo nos la contamos, como cada uno ha ido componiendo su sentido de sí y de la tarea educativa, sus aspiraciones, sus modos de vivir y entenderse en las relaciones educativas. Según Clandinin (1993), todos tenemos un saber que expresamos al hablar de nuestras vidas. El modo en que contamos y damos sentido a lo vivido, configura nuestro modo de pensarnos e imaginarnos como docentes. Y la experiencia de formación, y sus contenidos, sólo cobran su auténtica significación cuando se hacen personales, esto es, cuando pasan a ser constituyentes de nuevos modos de contarse y de imaginarse. Para nosotros es muy importante contar en la Formación Inicial del Profesorado con la experiencia vivida y con la posibilidad de mirarla y re-significarla.

En segundo lugar, como bien sabemos por nuestra propia experiencia como profesores universitarios, hay muchos aspectos de la tarea educativa que no se dejan formalizar como conocimientos para ser transmitidos. Como profesores, en relación viva con nuestros estudiantes y con los acontecimientos de nuestras clases, sabemos, por ejemplo, de la sutileza de las relaciones; o de la



importancia de captar a tiempo la atmósfera de una situación, o la necesidad de un estudiante, y reaccionar ante ello de forma adecuada; sabemos de la importancia de la intuición, del tacto, del decir la palabra justa, etc. (Atkinson y Claxton, 2002; Cifali, 2005; Colectivo Diótima, 2002; Van Manen, 1998). Pero también sabemos, como formadores de profesorado, de la dificultad de formar a futuros docentes en estos aspectos de difícil comunicación y de más difícil resolución como orientaciones para la práctica. Como ha insistido Van Manen (1998; 2003), se trata de aspectos cruciales del saber docente que sin embargo no quedan bien resueltos como saber teórico. Tienen más que ver con un saber perceptivo que con un conocimiento intelectual. Y se constituyen más como un conocimiento encarnado, corporeizado, como una disposición personal, que no como un conocimiento teórico. ¿Cómo orientar la formación del profesorado en las aulas universitarias teniendo en cuenta estos aspectos de un saber de la experiencia? ¿Cómo hacerlo, cuando el saber de la experiencia no es un nuevo contenido para transmitir, sino un modo de cultivar las cualidades de la experiencia?

En tercer lugar, con la expresión “Saber de la Experiencia” queríamos ir más allá de su significado como simple acumulación de situaciones vividas. Siguiendo la tradición filosófica de autores como Gadamer (1977) o Zambrano (1989), entendemos por experiencia el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Se podría decir que la experiencia es la relación que creamos con lo que vivimos. No solamente “lo que vivimos”, sino la relación de pensamiento con aquello que se vive. Es más bien un modo de saber, un modo de relacionarse con lo vivido. Clandinin y Connelly (2000), basándose en la obra de Dewey, han señalado el sentido de movimiento que supone la experiencia: las experiencias proceden de experiencias previas y conducen a otras posteriores. Y según Ricoeur (1995), damos sentido al flujo de experiencias en el que vivimos, de un modo narrativo: expresando el movimiento entre el fluir de la vida y los intentos de captarla y hacerla inteligible. El saber que nace de la experiencia es paradójico: por un lado, es un saber sedimentado en lo vivido, y que nos proporciona una orientación para la vida; pero por otro lado, es un saber siempre naciente, en renovación, requerido por la novedad de las nuevas experiencias de vida; en especial, por las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, y por las cuestiones que nos despiertan la presencia de nuestros estudiantes, sus vidas, sus necesidades. ¿Cómo enriquecer la experiencia de los estudiantes de profesorado, de manera que puedan ampliar el espectro de posibilidades, de prácticas, y de sentidos educativos? ¿Cómo ampliarlo para que puedan enriquecer la variedad de posibilidades de lo educativo? ¿Cómo pensar la formación del profesorado como apertura a la experiencia y al saber que nace de ella?



La investigación: De la exploración de nuestra experiencia a los estudios con docentes

Son estas inquietudes y estas preguntas las que cobraron forma en la investigación que estamos realizando. Tres aspectos claves nos están guiando en ella: a) contar con las experiencias de nuestros estudiantes, para favorecer en ellos nuevas relaciones de pensamiento con lo vivido; b) pensar la formación inicial del profesorado como la oportunidad de una experiencia, favoreciendo la conexión personal de los estudiantes con lo que en ella vivimos, y c) tomar en cuenta la experiencia de docentes en sus aulas de educación primaria como una fuente de riqueza experiencial para nuestros estudiantes y para nosotros mismos.

La realización de la investigación consta de dos fases, que actúan como dos polos que se equilibran mutuamente. En una primera fase, nuestra investigación se centró en la exploración de nuestras experiencias como formadores de profesorado, buscando profundizar en las inquietudes anteriormente formuladas. En la segunda fase hemos realizado estudios con docentes de educación primaria guiados por la siguiente cuestión: ¿Qué podemos aprender de la experiencia de los docentes en sus aulas para enriquecer la formación experiencial de nuestros estudiantes?

La primera fase fue en sí misma una forma de profundizar en nuestra experiencia y en nuestro saber de la experiencia como formadores de profesorado. Esto nos condujo a explorar en modos de indagación y escritura que mantuvieran una relación de pensamiento con lo que vivimos como profesores. En efecto, mantener una relación de pensamiento con nuestra experiencia, junto con nuestra preocupación por enriquecer los saberes de la experiencia en la formación del profesorado, nos preparaba en nuestra mirada y en nuestra disposición en los estudios con docentes. Al estar cultivando en nosotros una disposición receptiva a los acontecimientos vividos, a las vidas en movimiento (las nuestras y las de nuestros estudiantes), al cuidar una relación de pensamiento con nuestras experiencias, buscando nuevas versiones y nuevos relatos, dejando que lo vivido actúe sobre nosotros, nos estábamos preparando para hacer lo mismo al acercarnos a otras aulas y a otras experiencias de docentes.

Con una orientación basada en la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013), y tomando también algunos elementos de la perspectiva fenomenológica de Van Manen (2003), nos hemos aproximado a diferentes maestras y maestros de educación primaria para llevar a cabo la investigación. Elegimos 10 profesores (8 mujeres y 2 hombres) que viven su trabajo educativo con preocupación por lo que hacen y por sus alumnos y que se mostraban interesados en compartir sus experiencias e inquietudes. A lo largo de un curso escolar hemos acompañado periódicamente a estos docentes en sus clases, compartiendo la vida cotidiana en las aulas, y manteniendo conversaciones reflexivas con ellas y ellos, a partir sobre todo de las situaciones que vivíamos en clase. A partir de esto, escribimos diarios narrativos y reflexivos, que posteriormente hemos seguido elaborando en nuevos textos narrativos, profundizando en las experiencias vividas.



Es importante resaltar que desde el principio, nuestra intención no fue la de investigar a las/os docentes, sino aprender de ellas/os, o mejor, aprender *con* ellas y ellos. La investigación nacía con el deseo de compartir con los docentes una relación de pensamiento a partir de los sucesos vividos en sus clases. Para nosotros, aprender con los docentes significaba mantener con ellos una relación de pensamiento y también generar en nosotros mismos una relación de pensamiento a partir de lo vivido. Esto nos ha llevado a hablar de conversaciones en vivo, y conversaciones en diferido, en donde mantenemos, en nuestro proceso de reflexión y escritura, un pensar teniendo presente a la maestra, sus vivencias, sus historias, sus visiones educativas.

La aproximación narrativa al saber de la experiencia

La indagación narrativa no busca la interpretación de la realidad, sino generar una nueva relación con la realidad. (Clandinin y Connelly 2000; Clandinin, 2013). No pretende la interpretación del otro, sino el deseo de saber desde la relación con el otro y lo que esta relación de experiencia y saber genera en nosotros. La indagación narrativa que proponen dichos autores, busca ampliar y continuar este movimiento, volviendo sobre la experiencia y sobre las narraciones con las que ésta se elabora, para generar nuevas visiones, nuevas posibilidades, nuevos relatos. Por eso decíamos que nuestra preocupación no es representar el saber de los docentes, sino los movimientos de las situaciones de vida que nos muestran a maestras y niños en relación educativa; y tratamos de preguntarnos, de pensar junto a la maestra acerca de lo que allí se nos manifiesta. Y configurar así relatos que nos dejen pensando, para que despierten y muevan nuestras ideas educativas. De algún modo, nos guiamos por la pregunta: ¿qué me permite contar la maestra acerca de la tarea educativa y de la relación de pensamiento con lo que pasa?²

Estamos siguiendo dos direcciones a la hora de seleccionar y componer los textos narrativos. Por una parte, estamos componiendo estudios a partir de cada maestra. Por otra parte, queremos extraer relatos independientes para poder plantear con ellos cuestiones pedagógicas, significativas por sí mismas, o bien en cruce con otros relatos que nacen de otras maestras.

Profundizar narrativamente, para profundizar educativamente

La narración, por su propia naturaleza, pone en juego situaciones de gran potencial pedagógico y supone profundizar en los personajes y acontecimientos, al preguntarnos por sus vidas y los modos subjetivos y singulares de vivir las experiencias, y ahondar en los acontecimientos que se dan entre los personajes. Su potencialidad educativa nace precisamente de aquí; la educación se pregunta por las vidas de los niños y de los jóvenes, y por nuestras vidas con ellos (van Manen, 2003). La educación se preocupa por el modo en que las vidas se van componiendo, al participar en

² En este sentido, no buscamos contar “buenas prácticas”, sino desvelar junto a diversas prácticas (algunas de ellas muy interesantes y reveladoras de un sentido profundo de lo educativo) y acontecimientos que se producían, las cuestiones que permiten pensar y poner en relación personal al leer los relatos.



escenarios diversos a través de las relaciones educativas (Clandinin, 2013). Así, son las vidas, sus devenires, y los acontecimientos que se van sucediendo en ciertas relaciones y en ciertos escenarios, la materia con la que trabaja una narración.

En esta relación entre profundizar narrativamente y profundizar pedagógicamente, estamos explorando y reconociendo ciertos recursos que nos resultan valiosos para componer nuestros textos, algunos de los cuales son:

- a) *Mostrar el trasfondo y el mundo que crea la maestra.*
- b) *Abrir cuestiones educativas, poniendo en movimiento la historia.*
- c) *Abrir nuevas lecturas a lo vivido.*
- d) *Subjetivizar el relato por medio del narrador.*
- e) *Abrir la imaginación a otras posibles historias.*

Conclusiones

Nuestra investigación aún no está acabada. Pero nos atrevemos a avanzar algunas conclusiones que vamos intuyendo acerca de la profundización narrativa y de su lugar en una formación inicial del profesorado preocupada por fomentar el saber de la experiencia:

- 1) Los relatos permiten resolver la paradoja del saber de la experiencia: muestran un modo de estar, hacer, y moverse en las situaciones dinámicas de la educación, y a la vez, pueden mostrar un modo de relación reflexiva con esas situaciones. También pueden favorecer una orientación educativa y a la vez promover un saber personal. Para ello, los relatos que buscamos para la formación del profesorado deben mostrar algunas claves de sentido educativo, dejando que vivan en ellos los múltiples estratos y significados de lo real. Es decir, como han advertido Clandinin y Connelly (2000), no aplanar las historias con una única posibilidad de significación, o con un único mensaje.
- 2) Narrar pone en juego vivencias y procesos subjetivos, que generan también relaciones y procesos subjetivos en quien recibe u oye el relato. Por esta razón, los relatos presentan un potencial formativo, ya que desencadenan procesos de subjetivación en el receptor, al poner en juego su propia subjetividad en relación con las situaciones que se narran y le reclaman una respuesta en la necesidad de dar sentido a la historia que se cuenta. Promueve en los estudiantes de profesorado un pensamiento propio, apegado a las situaciones experienciales, ayudando así a que puedan ir dando forma y expresión a su propio pensamiento, vinculado a sus propias experiencias.
- 3) Lo que vamos descubriendo y aprendiendo con respecto a la profundización narrativa no sólo nos sirve para nuestra investigación, sino que también pueden ser orientaciones y recursos para favorecer en los estudiantes una escritura de la experiencia (Cifali, 2005).
- 4) Los estudios con docentes nos están mostrando muchas dimensiones de una enseñanza educativa para tener en cuenta e incorporar en la formación del profesorado. Por ejemplo: a) Las claves de sentido que tienen los docentes y que les orientan en su trabajo y en su relación con los niños, y que van más allá de los propósitos y contenidos concretos de la enseñanza; b) El arte de generar situaciones para que lo propio de cada niño, y de cada niña, se ponga en juego y siga su proceso



singular; c) La importancia de la relación y el cuidado que permite mover la capacidad y el deseo de aprendizaje, cuando este se estanca; d) La atmósfera de sentido en la vida del aula, en la cual niñas y niños puedan vivir su estar en la escuela; e) La importancia del tiempo en la escuela, las múltiples vivencias del tiempo y el valor de cuidar el tiempo para que las cosas sucedan; f) El arte de iniciar y cuidar la conversación en el aula, como un modo de estar, de cuidarse y de encontrar sentido a las cosas, etc.

Los relatos que vamos componiendo, reflejan esa preocupación y esa mirada de lo educativo, en la confluencia entre lo que nos han permitido ver y entender los docentes y nuestras propias inquietudes educativas con las que acudimos a estos estudios.

Bibliografía

- ATKINSON, T.; CLAXTON, G. (eds.) (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- CIFALI, M. (2005) "Enfoque clínico, formación y escritura" En Paquay, L. et al. (coords) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 170-196.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CLANDININ, J. (2013) *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press
- CLANDININ, J. et al. (1993) *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press.
- CONTRERAS, J. (2013): "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- DIÓTIMA (2002) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icària.
- GADAMER, H-G. (1977) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- KORTHAGEN, F. (2010) "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101
- RICOEUR, P. (1995) *Tiempo y narración*. México Siglo XXI.
- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- ZAMBRANO, M. (1989) *Notas de un Método*. Madrid: Mondadori.



La función de la Tutoría en la Formación de Educadoras

La función de la Tutoría en la Formación de Educadoras

Cortés Miguel, Ana Graciela, Benemérita Escuela Normal Veracruzana; Contreras Hernández, Elisa*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana; Sánchez Galván, Tania, Benemérita Escuela Normal Veracruzana; Martínez Barradas, Rosa Lilian, Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

* Datos de contacto: +52 1 2289889642 | elisaconthe@hotmail.com

Resumen

La presente aportación es un avance de la investigación que se realiza en la Escuela Normal Veracruzana. En este momento, se encuentra en la fase en la que se indagan los saberes que los tutores ponen en juego al interactuar con los estudiantes a su cargo. Específicamente, en los periodos en que ejercitan las habilidades docentes que han desarrollado hasta el tercer año de su formación, que es el momento en el que se centra el estudio.

En congruencia con los planes y programas vigentes, se reconoce el papel fundamental que tiene el acompañamiento que realizan los profesores de la escuela normal durante la práctica educativa en instituciones de educación básica para fortalecer las competencias didácticas de los estudiantes. Pero ¿qué significa acompañar a los estudiantes? Este concepto se ha retomado y construido a partir de la revisión de autores como Yurén (2005), Mercado (2013), Rodríguez Trujillo (2009), entre otros, definiendo como Tutoría en la práctica, al conjunto de orientaciones que un experto establece con un alumno normalista, a partir de la experiencia que desarrolla en instituciones educativas.

Por lo que, de acuerdo con la información que hasta el momento hemos recabado abordaremos en esta comunicación, principalmente, los siguientes temas: en primer lugar, el papel de la tutoría; en segundo lugar la importancia del acompañamiento que hace el tutor en la formación de profesores en educación preescolar y en tercer y último lugar, el valor que dan los alumnos normalistas a la tutoría que reciben.

El objetivo final que se persigue es determinar, por un lado, cuáles son los saberes que los profesores ponen en práctica durante el acompañamiento y, por otro, el papel de la institución formadora en el fortalecimiento de esta tarea que apoya a la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: *formación docente, tutoría, saberes docentes.*

Resumen en inglés

A partial result of an investigation applied in the Escuela Normal Veracruzana is presented in this paper. At this moment, the beginning phase is described to analyze what kind of professional knowledge is used by the training teachers to interact with the students. The study is focused in the third grade periods of practice, the students have to accomplished in order to pass to the next



degree, because in this stage the students applied the teaching skills that they were learned during the previous years.

According to the curriculum, it is important for preservice teachers the presence and the accompaniment of their training teachers in the practice schools in order to help them to develop pedagogical skills. But, what does accompaniment mean? That concept is established by Yurén (2005), Mercado (2013), Rodríguez Trujillo (2009), according to their ideas, we defined coaching in the practice field as the relationship that an expert teacher develop with a student, starts with the experience developed between teacher and student in the practice schools

According to the current research, the topics presented are: at first place, the role of coaching; on second place, the accompaniment and its importance, given for the teacher to the student in order to improve the skills of the training student on preschool, at last, the value that give the students to the coaching they receive from their teachers.

The aim is to determinate, firstly, what kind of knowledge is showed by the training teachers during the accompaniment, on the other hand, the role of the training institution on the strengthening the matter of help new generation of teachers.

Palabras clave en inglés: training student, coaching, professional knowledge

Introducción

La actual política educativa demanda de los docentes de las escuelas normales, la generación de conocimiento con la finalidad de propiciar el desarrollo educativo; es por tal razón, que se inicia este proyecto de investigación promovido por la inquietud de conocer las prácticas que implementan los docentes de la escuela normal al realizar la tutoría a las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar¹ durante sus estancias en los jardines de niños, de manera que pueda hacerse una propuesta de criterios generales que regulen esta práctica.

La tutoría en la práctica, ha sido un tema de interés desde 2003, producto de nuestra experiencia como asesoras de las estudiantes de 7º y 8º semestres así como de las acciones de actualización y mejoramiento profesional en las que hemos participado desde entonces.

Marco teórico y objeto de estudio

Tutoría en la formación inicial

Los resultados que presentamos en esta comunicación se centran en la tutoría que realizan los formadores de docentes, las estrategias que ponen en juego y el valor que les reporta a los involucrados en este proceso. Es por lo anterior que el objeto de estudio de la investigación que realizamos es: la tutoría.

¹ La mayoría de estudiantes que cursan la licenciatura en educación preescolar son mujeres, por lo que en este trabajo el término comprende tanto a hombres como a mujeres.



En los planes y programas de la escuela normal, se ha reconocido el papel que tiene la práctica educativa en el desarrollo de las habilidades docentes; la práctica ha sido la estrategia primordial de formación de docentes, de esta forma adquiere un papel preponderante en cualquier plan de estudios. Sin embargo, no queda explicitada la forma en que debe realizarse dicha tarea de apoyo y asesoría; por lo que estas prácticas se realizan con criterios que cada docente *experto* va generando. Es decir, el acompañamiento se da en función de lo que cada tutor, de manera personal, valora como lo que *debe ser* la práctica en el nivel.

En la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), se ha nombrado este proceso como *asesoría*; sin embargo en este trabajo lo denominamos: **tutoría en la práctica** pues la reconocemos como la relación de aprendizaje que se da entre un tutor (*experto*) y un tutorando (*inexperto*). Para esta investigación el tutor se refiere al docente de la normal así bien el tutorando será la estudiante de la normal.

En el plan de estudios, se establece que el acompañamiento es fundamental para que la experiencia de práctica sea formativa y significativa, pero ¿qué significa acompañar a las estudiantes? Para precisar las acciones a realizar durante la tutoría debemos empezar por clarificar lo que se entenderá como tutoría.

En primer lugar, la “experimentación compartida”² lo que se pretende en el acompañamiento, según Rodríguez (2009, p.140), es “probar nuevas acciones *in situ*, lo que puede conducir a resultados deliberados o a sorpresas que exigen posteriores reflexiones y deliberaciones”. Estas experiencias abren la posibilidad de dialogar y reflexionar sobre lo que se hace, además de incorporar reflexiones y aportes del asesorado, exigiendo flexibilidad por parte del tutor en los medios, los propósitos de la tutoría y en su relación comunicativa.

Tal como lo establece Rodríguez, la tutoría refiere al apoyo de un docente experto mientras un docente inexperto pone a prueba ciertas acciones, el apoyo consiste en, que con esta prueba, se dé la oportunidad para reflexionar, analizar y determinar qué salió bien (o mal) y por qué; es importante que se dé una relación basada en el diálogo y la comunicación (Ibíd., 2009); esta relación, según Yurén (citada por Mercado, 2007) provoca que en cierta medida el profesor que ejerce la tutela, se convierta en cómplice y en un apoyo fundamental para recrear y darle un nuevo significado a la experiencia de práctica.

En el mismo tenor, Vélaz de Medrano (2009), expresa que la tutoría es la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito y otra con menor experiencia, relación que tiene como finalidad facilitar y desarrollar habilidades, además de propiciar condiciones para el éxito de la actividad que se está desempeñando.

² El concepto de experimentación compartida es un modelo de formación tutorial definido por Schön que Rodríguez retoma.



Desde el punto de vista de esta autora, el tutor tiene la responsabilidad de evaluar la situación de la estudiante, le plantea problemas, retos en relación con su desempeño, le propone tareas específicas que le permiten reforzar o extender el aprendizaje, como se evidencia, la tutoría requiere ser planificada.

También Díaz-Barriga (2006), retomando a Schön, enfatiza la relación de la reflexión sobre la docencia con la acción tutorial, considerándola como fundamental para que los estudiantes aprendan de los dilemas y problemas que enfrentan en situaciones profesionales, al igual que Rodríguez (Ibíd.) resalta la necesidad del diálogo entre tutor y alumno pues el aprendizaje no se dará en función de transmitir una serie de saberes o de dictar reglas o instrucciones.

Para efectos de la investigación, la tutoría en la práctica se entiende como una relación pedagógica que un experto establece con un docente en formación a partir de la experiencia de práctica educativa, ofreciéndole las condiciones para enfrentarla con éxito. Esta relación se genera en un ambiente de confianza, respeto, diálogo y comunicación de tal forma que, ésta sea analizada, reflexionada, reconstruida y resignificada por la estudiante.

Metodología

En función del objetivo que tiene nuestra investigación, se eligió una metodología de corte cualitativo pues permite conocer, comprender y analizar los procesos de tutoría, así como identificar el sentido que le dan los actores a sus prácticas y a los eventos de los cuales fueron testigos activos. Se trata de un estudio exploratorio que permita explicar la situación de la tutoría y tomar decisiones al respecto.

Técnicas e instrumentos

La técnica primordial para recabar la información fue la observación participante misma que se efectuó en el momento de la tutoría que es cuando se establece comunicación entre los tutores y estudiantes con el propósito de rescatar las prácticas y estrategias que se llevan a cabo en dicha asesoría. Esta observación se concretó en registros descriptivos y se complementó con audio y video grabaciones que apoyaron la elaboración de registros ampliados.

La observación se llevó a cabo con un guión flexible precisando ciertos aspectos a observar durante la tutoría como fueron: recomendaciones realizadas, cuestionamientos, estrategias y recursos que implementan durante la tutoría, forma en que reciben la tutoría las estudiantes, momento y lugar en el que se da, tareas que dejan a las estudiantes, y el seguimiento de la tutoría (evidencia de transformación).

Otra técnica que complementó la información fue la entrevista semiestructurada a los docentes antes del periodo en el que realizarían la tutoría; de tal forma que se conocieran datos laborales, estrategias, experiencia, formación inicial, entre otros aspectos. Además se realizó una entrevista dirigida a las estudiantes para conocer su perspectiva sobre el papel de la tutoría en la práctica.



Entre otros instrumentos que apoyaron el trabajo de recolección de datos fueron: la planificación docente de las estudiantes, correspondiente a las actividades observadas y motivo de la tutoría, con la finalidad de conocer notas que les hicieron en ese documento y cómo lo usaron para la tutoría. Así como el diario del visitador³ para analizar qué de lo abordado en la tutoría quedó registrado en dichos documentos.

Para dar confiabilidad y validez al trabajo de investigación, en este proyecto se realizaron triangulaciones en cuanto a: participantes, estrategias, tiempo y espacio.

En este caso, las diferentes técnicas e instrumentos usados nos permitió abordar en todas sus dimensiones el fenómeno de la tutoría además de alcanzar el objetivo general del proyecto de investigación.

Procedimiento

Para el procesamiento y análisis de datos, como primer paso consideramos necesario hacer uso del análisis de las respuestas surgidas de la entrevista directa; que es el primer insumo que nos da a conocer de manera directa quiénes son los tutores, cómo es que ellos se consideran desde su propia formación inicial y de aquella que les haya otorgado la formación continua o los estudios de posgrado; para el análisis se utilizaron las siete categorías en que se subdivide el guión de entrevista: 1. Antigüedad en la licenciatura en educación preescolar, 2. Asignaturas impartidas en los últimos tres años; 3. Características del tutor (incluye su formación inicial y estudios de posgrado); 4. Distribución de la tutoría, entendida como la estrategia que siguen las autoridades para determinar el número de estudiantes por tutor. 5. Estrategia de tutoría. Aquella que diseña, propone y ejecuta para dar seguimiento a las prácticas de las estudiantes; 6. Importancia de la tutoría: el valor que le asignan los tutores a esta función en la formación inicial de docentes.

En este proceso Sabino (1992), señala que para el análisis de los datos conviene precisar, con apoyo del marco conceptual la definición de lineamientos generales para esta etapa de la investigación. En el caso de este proyecto, el análisis que se propone será secuencial del discurso ya que interesa rescatar la versión de los participantes sobre el procedimiento de la tutoría; teniendo cuidado de identificar discrepancias entre los participantes y es sólo y debido a esto que, el primer paso del análisis se manifiesta tomando en cuenta las respuestas obtenidas en las entrevistas, para que en un segundo momento se contraste aquello que los entrevistados consideran que hacen, con lo que en realidad ejecutan en sus funciones como tutores.

Resultados

De los 6 tutores a los que se pretendía dar seguimiento en la versión inicial del Proyecto de Investigación, se obtuvieron 5 entrevistas, de las cuales han sido analizadas hasta el momento 4.

³ El diario del visitador es un instrumento institucionalizado por la licenciatura para registrar las observaciones sobre el trabajo docente de las estudiantes.



Para analizar estos insumos partiremos de los resultados de las seis categorías descritas en el apartado anterior, de igual forma y recuperando la postura de Sabino (1992) se considera importante contrastar los conceptos planteados en el marco conceptual con aquello que los tutores van manifestando en relación con su función y las estrategias o procedimientos que siguen para cumplirla, lo que a su vez denota la importancia que le atribuyen.

El análisis se resumirá en una tabla en la cual se concentran los resultados preliminares obtenidos en cada una de las categorías al haberlos entrevistado.

Tabla 1. Resultados de la entrevista inicial a tutores.

RESULTADOS	
Antigüedad	Tutora 1 EHL: 15 años; Tutora 2 LBV: 18 años; Tutora 3 TMC: 13 años en la licenciatura en Preescolar de la BENV; Tutora 4 HHL: 20 años en la BENV en las licenciatura de Primaria, Especial y Física, 19 años en Preescolar. Las tutoras entrevistadas tienen una antigüedad promedio laborando en la licenciatura en educación preescolar de la BENV de 16 años 3 meses.
Asignaturas	Tutora 1 EHL. Conocimiento del medio natural y social I y II; Niños en situaciones de riesgo; propósitos y contenidos de la educación preescolar, (Plan 99) y el Sujeto y su formación profesional como docente (Plan 2012). Tutora 2 LBV: Bases filosóficas y gestión escolar (Plan 1999). Historia de la educación y Panorama actual de la educación en México (Plan 2012). Tutora 3 TMC: Entorno Familiar y Social I y II y Trabajo Docente I y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I (Plan 1999). Tutora 4 HHL: Asignatura regional I y II (Plan 1999).
Características tutor	Las Tutoras 1 EHL y 3 TMC, ambas son egresadas de la BENV, una de ellas egresó como educadora de párvulos, aun sin la licenciatura, la segunda es egresada del Plan 84. Tutora 2 LEV: Formación Inicial: Licenciada en Informática. Maestría en Ciencias Administrativas. Ella lo manifiesta como un área de oportunidad y que eso la limita a hacer una tutoría que profundice en la didáctica o los principios pedagógicos, comenta que cuando la realiza se basa en los contenidos del curso que imparte; es decir lo relativo a la gestión. Tutora 3 TMC. Educadora sin licenciatura, Maestra en Psicopedagogía de la Gestalt. Tutora 4 HHL: Estudió en la Normal Superior con especialidad en Psicopedagogía y es pasante en una maestría en educación. Con respecto a la experiencia laboral, los cuatro tutores entrevistados han trabajado en la licenciatura en educación preescolar en promedio 16 años 3 meses. Cabe destacar que de las 4 tutoras entrevistadas, sólo una ha tenido la experiencia de trabajar con asignaturas referentes a la línea de acercamiento a la práctica (Plan 99), durante un semestre. Esta misma maestra reconoce que gracias al trabajo de academia, ella ha logrado identificar lo que se espera que se desarrolle en las jornadas de práctica y el papel que debe desempeñar en los procesos de acompañamiento de las alumnas en sus intervenciones profesionales.



RESULTADOS

Distribución tutorial	<p>La descripción de la estrategia de distribución de los tutores entrevistados coincide, algunos adoptan una postura crítica al respecto, por ejemplo dos de ellos dicen que no es equitativa, que pagan “justos por pecadores” (<i>Tutora 2 LBV</i>).</p> <p>Se observa que existen tutores a los que les dan una cantidad grande de estudiantes: hasta 8 ó 9, ¿es esta cantidad de estudiantes pertinente para la realización de esta función?</p> <p>Una de las entrevistadas justifica que el número de estudiantes que a ella se le asignan (dos en promedio) es debido a la cantidad de compromisos que tiene que cubrir; sin embargo se queja porque la dinámica en la BENV va absorbiendo a los docentes dentro de otras funciones: investigación, Cuerpos Académicos, participación en posgrados lo cual deja descubierta la plantilla de la licenciatura, evidenciando una inequidad en la distribución de estudiantes.</p>
Estrategia tutorial	<p>Las cuatro tutoras entrevistadas se desplazan por sus propios medios a las escuelas de práctica para realizar la observación.</p> <p>Todas procuran ver al menos dos veces a cada estudiante. Algunas dividen la mañana de trabajo para observar a dos estudiantes por día: antes y después del recreo.</p> <p>Aprovechan el recreo para dar la retroalimentación, la hacen al finalizar la jornada de trabajo o las citan en la BENV.</p> <p>Una de las tutoras menciona que se adapta al tiempo del que dispongan las estudiantes para la retroalimentación, ya que menciona que “algunas quieren irse pronto” (<i>Tutora 3 TMC</i>).</p> <p>Mencionan que invierten de 30 a 60 minutos en la retroalimentación.</p> <p>Una de las tutoras hace un análisis al desempeño académico para calendarizar las visitas, de acuerdo a éste programa primero a las de más bajo rendimiento o “por las actitudes que han mostrado” (<i>Tutora 3 TMC</i>).</p> <p>Dos de las tutoras observan la intervención a partir de los contenidos abordados en su asignatura.</p> <p>Tres de ellas piden la planeación con anticipación y a partir de ella observan la intervención. Para dos de ellas es importante que lo que se planea se ejecute durante la intervención.</p> <p>Dos de ellas programan el seguimiento de la intervención (regresan a observar), esperan “observar los cambios que se pudieron dar durante la jornada” (<i>Tutora 3 TMC</i>).</p> <p>Una de ellas comenta que a partir de un diplomado cursado en el ciclo escolar 2009-2010, cambió su forma de realizar la tutoría: primero observaba una actividad completa y retroalimentaba, después de cursar tal diplomado, sigue observando una secuencia de actividad completa, pero ahora cuestiona, promueve la reflexión y el autoanálisis. Postura que evidencia la tutoría tal como la describe Díaz-Barriga, (2006).</p> <p>Tres de las tutoras comentaron que interactuaban con el personal del jardín de niños y dos de ellas dijeron presentarse y dar a conocer el propósito de la visita.</p> <p>Las cuatro tutoras comentaron que toman en cuenta lo que se determine en la academia, así como que si en ella se construye un instrumento para la observación y evaluación de la intervención, lo requisitan; sin embargo, una de ellas se perdió los acuerdos de academia de este periodo de práctica, por lo que no supo si había un instrumento que llenar.</p> <p>Dos de ellas manifiestan cierta sistematicidad en la estrategia para observar, que denota una planeación previa, dan a conocer ciertos pasos, lo cual es congruente con el concepto que Vélaz de Medrano (2009) otorga a la tutoría cuando habla que es una acción planeada.</p> <p>Los tutores expresan que procuran por todos los medios, nunca faltar a la observación de todas las estudiantes asignadas en los periodos de práctica.</p>
Importancia tutorial	<p>Las cuatro maestras entrevistadas manifiestan que la tutoría es importante, dos de ellas dicen que es un apoyo, dos más hablan de que a través de ella se puede ayudar a las estudiantes a saber qué hacer o cómo mejorarlo, les asignan tareas específicas las cuales deben realizar y tienen un seguimiento; aquí se podría hablar de que existe una postura similar a la de Vélaz de Medrano (2009). Otra acción y actitud que denota la importancia que le dan a esta función es cuando tres de ellas manifiestan que nunca han faltado a cumplir con esta tarea.</p>



Conclusiones

Analizar las respuestas de cada uno de los tutores con referencia a las categorías planteadas, nos permite confirmar aquello que varios de los autores de proyecto determinan como característico de la tutoría, de igual forma nos permiten recuperar ciertas posturas que asumimos como creencias tales como que el tutor es el responsable de mejorar las habilidades e incluso las competencias didácticas de la estudiante observada, es él quien le debe decir en qué está mal y cómo lo puede mejorar y además, una vez asignada la tarea específica para mejorar, se le debe dar seguimiento y confirmar que lo está haciendo.

También existen aspectos que los han movido al cambio, que los desequilibran de su zona de confort, como aquella quien dice que después de un diplomado ha cambiado su forma de hacer la tutoría, hoy expresa promover el pensamiento reflexivo, la transformación de la práctica a través del autoanálisis. Lo anterior nos hace recordar lo que Hargreaves, llama "perspectiva política. Si el profesor no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer" (p. 128), lo cual se refiere a que el cambio surge de una intención intrínseca y entonces la transformación será genuina. Habría que valorar más adelante si este cambio ha sido bajo estas características.

Como la investigación está iniciando con la fase de análisis de resultados y si partimos de las características de los tutores entrevistados hoy nos surgen nuevas preguntas:

- ¿Será que la formación inicial de los tutores ejerce una influencia significativa en la manera en que realizan esta función?
- ¿Las asignaturas impartidas repercuten en la eficacia con la que se ejerce la tutoría?
- ¿De qué forma los estudios de posgrado o la formación permanente de los tutores ha influido en su función?

Si bien, pareciera que estos cuestionamientos ya podrían ser respondidos, la investigación seguirá realizándose para que tales respuestas no se sesguen, ya que hace falta contrastar lo que los tutores dicen hacer (entrevista) con lo que hacen, (video, audio grabaciones y/o registros de observación directa).

Referencias Bibliográficas

- DÍAZ-BARRIGA, F. (2006). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En *Enseñanza situada* (pp. 2-13). México: McGraw-Hill
- HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.
- MERCADO, E. (2007). FORMAR PARA LA DOCENCIA: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 33, 487-512. Consultado en <http://redie.uabc.mx/enlaces/que-es-redie.html>
- RODRÍGUEZ, N. Asesoramiento en aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía*, Vol. 30, Núm. 86, enero-junio, 2009, pp. 135-160. Universidad Central de Venezuela, Venezuela.



SABINO, C. (1992) El proceso de investigación. Consultado en:
<http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/25/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino/>

VÉLAZ DE MEDRANO, C. Competencias del Profesor-Mentor para el acompañamiento al Profesorado Principiante. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, abril -sin mes, 2009, pp. 209-229 Universidad de Granada España.



La investigación formativa para el desarrollo competencial y la docencia orientada al aprendizaje en la educación superior

The formative research for the competence development and the teaching toward the learning process in higher education

Sabariego Puig, Marta. *Universidad de Barcelona*

* Datos de contacto: +34 93403520|msabariego@ub.edu

Resumen

En esta comunicación se expone el valor de la investigación formativa para la concreción del paradigma metodológico en el actual escenario universitario que incide en el desarrollo de las competencias. Su desarrollo es fruto de un proyecto concedido en la Convocatoria del Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universitat de Barcelona consistente en avanzar hacia los planteamientos de la 'docencia orientada al aprendizaje' (Zabalza, 2000: 459), promoviendo la investigación formativa como herramienta pedagógica. Además de exponer qué se entiende por investigación formativa y qué significados se le atribuyen en tanto que modalidad de formación en la educación superior, la comunicación presenta la propuesta de intervención diseñada y los resultados obtenidos en las asignaturas implicadas: la fundamentación conceptual, y las actividades de aprendizaje y evaluación desarrolladas para el fomento de tres competencias transversales comunes de la Universidad de Barcelona (la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, la capacidad comunicativa y el compromiso ético). Las conclusiones derivadas del proyecto permiten evidenciar el valor de "aprender investigando y enseñar desarrollando el conjunto de actividades vinculadas con la investigación" para el logro de dichas competencias transversales, así como su transferencia a los actuales contextos sociales y profesionales, diversos y complejos.

Palabras clave: investigación formativa, desarrollo competencial, educación superior, evaluación de competencias transversales, rúbricas.

Resumen en inglés

In this communication there is exposed the value of the formative research for the methodological paradigm in the current university scene that affects in the development of the competencies, considering. His development is fruit of a project granted in the Call for the Teaching Improvement and Innovation Program of the University of Barcelona with the aim to advance towards the expositions of the 'teaching orientated to the learning' (Zabalza, 2000: 459), promoting the formative investigation as pedagogic tool. It exposes what understands himself for formative research and what meanings assume to him while modality of formation in the higher education.



The communication presents the project: the conceptual founding and the activities for the promotion and assessment of three common transverse competencies of the University of Barcelona (the capacity of learning, autonomy and responsibility, the communication capacity and the commitment ethics competency). The results obtained demonstrate the value of "learning by researching and teaching by developing the set of activities involved in research" to achieve transversal competences, as well as their transfer to current social and professional contexts.

Palabras clave en inglés: formative research, the competency-based development, higher education, transversal competencies assessment, rubrics.

Introducción

El planteamiento de una 'docencia orientada al aprendizaje' (Zabalza, 2000: 459) y la importancia básica del 'aprender' en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y, paralelamente, obligan al docente a *repensar* el qué y el por qué, y sobre todo el cómo llevar a cabo su tarea profesional.

Una de los hallazgos más consistentes en relación con el aprendizaje es que se trata de un proceso de construcción individual y social, que el estudiante tiene que regular y por el cual tiene que responsabilizarse. Pero ¿cómo se enseña a aprender de forma independiente y autónoma? Biggs (2005) sostiene que son necesarias cuatro condiciones para que se produzca un buen aprendizaje: una base de conocimientos muy estructurada; un contexto motivacional adecuado; un nivel mínimo de actividad por parte del estudiante; y la interacción entre unos y otros.

A la luz de tales consideraciones sobre la calidad docente desde el EEES, nace un proyecto de innovación subvencionado en la Convocatoria del Programa de Mejora e Innovación Docente de la UB (PMID2102)ⁱ con la voluntad de coordinar y armonizar métodos docentes y actividades educativas instrumentalizadas por la investigación formativa en tres asignaturas de los Grados de Pedagogía y Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Barcelona (UB)ⁱⁱ durante el curso académico 2012-13.

El proyecto fue una oportunidad para los equipos docentes implicados, individualmente y coordinadamente, de hacer frente a los retos anteriores y proponer nuevas perspectivas de construcción y trabajo real para el logro de tres competencias transversales comunes en la Universidad de Barcelona (Vicerrectorado de Política Docente, 2008): la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, la capacidad comunicativa y el compromiso ético. Todas ellas son coherentes con las competencias transversales específicas de cada titulación y también aparecen en los planes docentes de las asignaturas objeto de atención.



Marco teórico y objeto de estudio. La investigación formativa: concepto, desarrollo y posibilidades como herramienta pedagógica en la docencia universitaria

La investigación formativa, igualmente denominada “la enseñanza a través de la investigación” o “la docencia investigadora” (Parra, 2004), hace referencia al proceso de aprender haciendo investigación o enseñar utilizando el método de investigación, un espacio de formación que, mediante el desarrollo del conjunto de actividades relacionadas con la investigación, dota a los estudiantes de las habilidades necesarias para la producción académica y su desarrollo profesional (Cortés-Nieto et al., 2008). La investigación formativa tiene una finalidad pedagógica: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje contemplados en el currículum de cada área, en base al trabajo científico del estudiante. Aborda, por lo tanto, la relación docencia-investigación y nos sitúa en el marco de las posibles estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en educación superior centradas en el alumnado y con efectividad demostrada para el desarrollo competencial.

La operativización de la investigación formativa se da a través de la práctica particular de cada docente, desde su respectiva disciplina. Y es precisamente desde esta praxis tan local como se “dan forma” a métodos didácticos alternativos que, de acuerdo con Parra (2004: 73-74), parten de tres grandes principios:

- 1- La metodología interrogativa: la pregunta y la duda. El aprendizaje es el resultado de procesos de reconstrucción y reflexión crítica a partir de los problemas mismos por parte del alumnado, asumiendo un rol activo como auto aprendiz y auto gestor del mismo.
- 2- La no directividad. La investigación formativa requiere una forma de relacionarse con el alumnado en calidad de mediador, como facilitador del aprendizaje, como orientador y guía experto. Requiere un estilo docente respetuoso con las posiciones del alumnado, sobre todo con las posiciones divergentes, con capacidad para dinamizar grupos y gestionar múltiples aproximaciones sobre el objeto de enseñanza para su comprensión integral.
- 3- La docencia inductiva. El objetivo de proyección social de la educación superior es una oportunidad rica en posibilidades: el trabajo directo con la comunidad, los contextos reales de prácticas y los entornos profesionales son propicios para llevar a cabo diagnósticos iniciales y evaluaciones sobre propuestas de intervención. En todas estas actividades hay implícita la investigación como actividad formativa para producir conocimientos, transferirlos a la práctica profesional y aprender permanentemente.

Lo más interesante del enfoque metodológico de la investigación formativa es que el aprendizaje no sólo se refiere al conocimiento nuevo que puede y debe adquirir el alumnado, sino al desarrollo y evolución de su modo y estilo de aprender y mejorar cómo aplicar este conocimiento a situaciones nuevas, cómo integrar las actitudes y valores, cómo ponerlos en juego, y cómo incorporar las técnicas y métodos a la hora de afrontarlas.



Conscientes de la idoneidad de la investigación formativa para el desarrollo de las competencias de tipo transversal, el proyecto llevado a cabo quiso validar estrategias de aprendizaje (las innovaciones que se diseñaron) que operativizan la investigación formativa en los actuales títulos de grado bajo el enfoque competencial (De Miguel, 2006): el aprendizaje orientado a proyectos, las narrativas digitales (Rodríguez y Londoño, 2009) i el portafolios digital (Rodríguez Illera, 2009) para fomentar el autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento.

Son modalidades de aprendizaje centrado en el estudio y trabajo autónomo del alumno (De Miguel, 2006) que implican, por parte de quien aprende, asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación del mismo. A los estudiantes se les pide ser responsables y auto reguladores del propio proceso de aprendizaje. De Miguel (2006) nos da algunas pistas de cómo hacerlo posible: establecer con el tutor/a un proceso de supervisión y seguimiento formativo; autoevaluar los propios aprendizajes durante y al final de la secuencia formativa y gestionar los propios éxitos y errores. A la hora de organizar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el protagonismo de los estudiantes también se aconseja establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio; enseñar a transferir y aplicar el conocimiento a diferentes contextos; enseñar a ser conscientes – tomar conciencia – tanto de los aspectos cognitivos como emocionales y relacionales del aprendizaje; y finalmente planificar cuidadosamente los procesos bisiestos del control que permitirán a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

El proyecto constituyó un espacio idóneo para avanzar en estas propuestas. La tabla siguiente (Tabla 1) las resume en clave de las innovaciones diseñadas para desarrollar las competencias transversales en el marco de las tres asignaturas implicadas:

Tabla 1: Actividades de aprendizaje y competencias desarrolladas

Asignaturas	Competencia transversal ub	Innovación
“Observación e Innovación en el aula” (Asignatura 1)	Capacidad de aprendizaje y responsabilidad	El aprendizaje orientado a proyectos y el uso de las narrativas digitales
“Informática aplicada a la investigación educativa” (Asignatura 2)	Capacidad comunicativa escrita ligada a la investigación	Un sistema de portafolios digital:
“Orientación y Género” (Asignatura 3)	Compromiso ético	Portafolios



A través del Aprendizaje orientado a proyectos (De Miguel, 2006), en la asignatura 1 se desarrolló la competencia transversal “capacidad de aprendizaje y responsabilidad” definida como “la capacidad de gestionar directamente un proceso observacional: realizar el registro, el análisis y la interpretación de los datos y difundir los resultados obtenidos redactando un artículo y su posterior defensa pública mediante una narrativa digital en equipo”. Este proyecto de aprendizaje tenía como objetivo fomentar el trabajo autónomo y la toma de decisiones responsables. Posteriormente, la elaboración y presentación pública de la narrativa digital (Rodríguez & Londoño, 2009) sobre la experiencia vivida pretendía evidenciar la reflexividad del proceso realizado.

En las asignaturas 2 y 3 la operativización de la investigación formativa se ha efectuó mediante la técnica del portafolios. En el primer caso el sistema de portafolios digital se planteó para desarrollar la “capacidad comunicativa escrita ligada a la investigación”, entendida como la “capacidad de expresar los resultados y las conclusiones de una investigación simulada, poniendo pretendía que el alumnado pudiera objetivar, organizar y redactar las evidencias de aprendizaje (tomar decisiones de depósito, uso del lenguaje, estructuración y elaboración del trabajo) y evaluarlo. Se trata de una oportunidad de hacer investigación formativa alrededor de la práctica evaluativa, desde el enfoque de la evaluación basada en ejecuciones (performance based assessment) (Mateo, 2006).

En la asignatura 3 el uso del portafolio constituyó el proceso educativo en sí mismo y su realización fue fundamental para el desarrollo del compromiso ético: la “capacidad de analizar críticamente la realidad, cuestionar el propio posicionamiento en clave sexista, y adquirir una mirada crítica (autorregulación)”. El portafolios se propuso para inspirar a los estudiantes a ahondar en esta competencia transversal, reconstruirla, darle significado, y reflexionar de forma más compleja acerca de la misma.

Finalmente, el transcurso de estas actuaciones docentes también supuso la elaboración de rúbricas para la evaluación de las competencias transversales trabajadas. La rúbrica es una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que se espera que aprendan, y con qué criterios y niveles de dominio va a ser valorada su ejecución. En un proyecto orientado a fomentar el papel del autoaprendizaje y la autogestión del conocimiento como el que nos ocupa, el valor metodológico y evaluativo de las rúbricas fue incuestionable, tanto para la orientación y seguimiento del trabajo por parte del alumnado como para la evaluación integral y formativa de sus niveles de dominio de las competencias transversales pretendidas.

Metodología

Para evaluar la experiencia se elaboró un cuestionario a partir del marco teórico consultado sobre la actuación docente (De Miguel, 2006), con el objetivo específico de describir el impacto de las innovaciones anteriores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en su percepción de utilidad de las asignaturas.



La muestra del alumnado encuestado es de 238 sujetos: 158 alumnos/as de la asignatura 1 de los tres grupos en turno mañana y los dos en turno tarde; 31 alumnos/as de la asignatura 2 de los dos grupos en turno mañana y tarde, respectivamente; y 49 alumnos/as de los dos grupos de la asignatura 3 durante el curso académico 2012-13.

Dado el carácter descriptivo del estudio se ha efectuado un tratamiento estadístico de la información obtenida de la muestra completa con el apoyo del programa SPSS Statistics v.20. Concretamente, se ha realizado el cálculo de las medias aritméticas de cada dimensión intragrupo y un análisis de varianza (ANOVA) de un factor. A continuación se presentan los resultados referidos al impacto de las innovaciones desde la perspectiva del alumnado mediante el análisis de las dimensiones 1, 2 y 3 del cuestionario: Dimensión 1: Aportaciones de la innovación en el desarrollo integral del alumnado; Dimensión 2: Utilidad metodológica de la innovación; y Dimensión 3: Impacto de la innovación en el desarrollo de la competencia transversal.

Resultados

A) Aportaciones y utilidad de la innovación en el desarrollo integral del alumnado

La aportación más importante de las innovaciones según el alumnado de las asignaturas 1 y 2 es haber trabajado cooperativamente para el desarrollo del proyecto y haber podido ver puntos de vista diferentes al propio. En la asignatura 3, la innovación introducida mediante el diario reflexivo ha tenido un efecto más significativo en las capacidades de autocrítica y reflexividad del alumnado respecto al proceso de aprendizaje, en coherencia con la competencia transversal pretendida (el compromiso ético). Se confirma, así, el valor del diario como propuesta recurrente para potenciar la capacidad de autorregulación en el alumnado.

B) Impacto de la innovación en el desarrollo de la competencia transversal trabajada

En el proyecto desarrollado el impacto de las innovaciones se ha traducido en:

- La profundización, reconstrucción y reflexión de los conocimientos adquiridos fomentando la participación activa, autónoma y comprometida del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Se trata de la competencia transversal pretendida en la asignatura 1. El proyecto desarrollado en grupo ha permitido que el alumnado pudiera regular y autoevaluar la gestión y el desarrollo de su propio proceso observacional. Desde la experiencia vivida, el mayor impacto de esta innovación según el alumnado es el desarrollo de un aprendizaje integrador y significativo de los contenidos trabajados en la asignatura, tal y como ilustra la Figura 1.

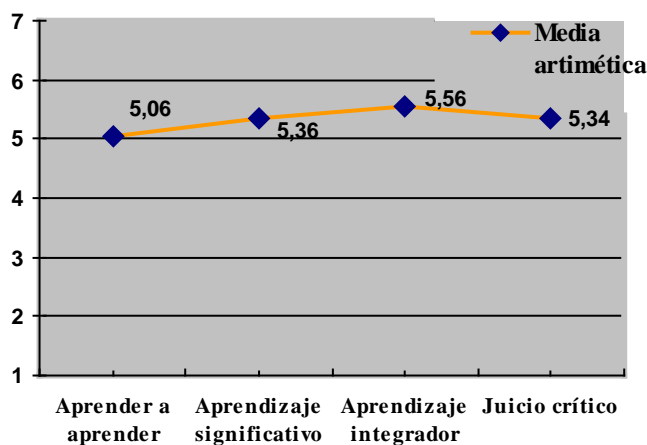


FIGURA 1. Impacto de la innovación en la Asignatura 1

- Un aprendizaje de síntesis, no fragmentado y global. Responde a la competencia transversal pretendida en la asignatura 2, definida en este contexto como la habilidad en la obtención, el análisis de la información y el uso del lenguaje adecuado para su comunicación pública en el marco de un proyecto de investigación. En la figura 2 puede apreciarse que, según el alumnado, esta innovación le ha permitido una estructuración más significativa del desarrollo de su trabajo y una integración de los contenidos aprendidos (saber buscar, usar, analizar, sintetizar y transmitir la información en un proceso de investigación simulada) desde una visión de globalidad curricular con enorme valor en su proyecto formativo y profesional.

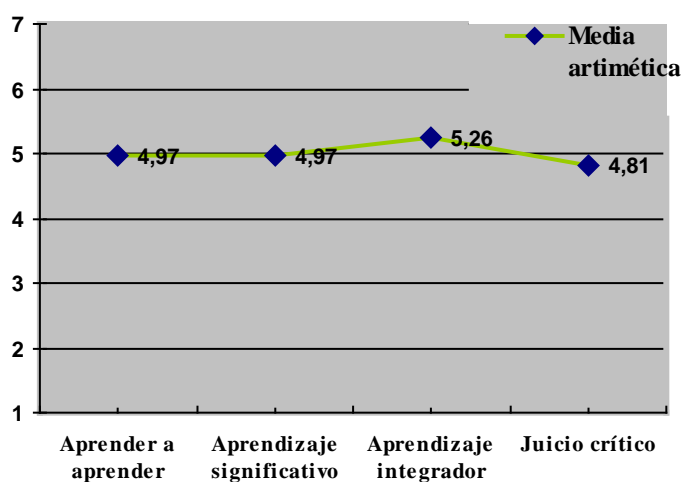


FIGURA 2. Impacto de la innovación en la Asignatura 2



- El juicio crítico del alumnado, la competencia transversal pretendida en la asignatura 3 y referida a la capacidad de implicación en procesos de transformación social, a través del análisis crítico y autocrítico con los propios comportamientos, actitudes e ideas ante las discriminaciones por razón de género en nuestra sociedad. Como puede observarse en la figura 3, el alumnado manifiesta su elevado y prioritario desarrollo gracias a la innovación llevada a cabo.

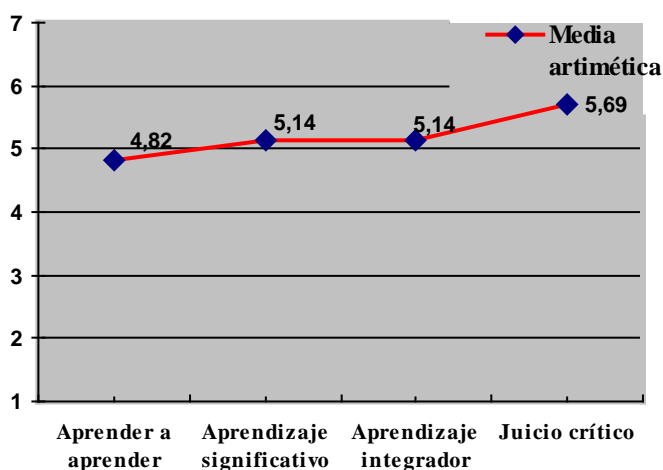


FIGURA 3. Impacto de la innovación en la Asignatura 3

Conclusiones

Los resultados anteriores nos llevan a concluir la idoneidad de la investigación formativa para el actual modelo de formación universitaria, profesionalizador y con una dimensión social, ética y cívica, al mismo tiempo, que requiere de mayores niveles de autonomía e implicación activa por parte del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Tanto el aprendizaje orientado a proyectos como el portafolios digital y más tradicional (vía diario reflexivo) se han confirmado como metodologías útiles para su concreción práctica y adaptables al enfoque competencial. Y con un gran potencial para promover el trabajo colaborativo, la capacidad de ver puntos de vista diferentes, la reflexividad, la capacidad de autoaprendizaje y autogestión del conocimiento, la toma de decisiones, la capacidad para comunicar procesos y resultados, y el juicio crítico del alumnado.

La investigación formativa en la educación superior permite la adquisición de todo este conjunto de competencias genéricas, necesarias tanto para la comprensión de su realidad presente en calidad de personas en formación, como en clave de futuros profesionales capaces de renovarse permanentemente y plantear soluciones en su tarea cotidiana. Capaces de producir conocimientos, aplicarlos y transferirlos en su tarea profesional y aprender permanentemente.

Este reto, la competencia "técnica *intelectual*" como la denomina Hernández (2003: 191), tan relevante para la dinámica de las profesiones y para su ejercicio *profesionalizador*, encuentra hoy una buena



oportunidad en el enfoque competencial de la educación superior si somos capaces de concretar vías para su desarrollo práctico.

Bibliografía

- BIGGS, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea
- CORTÉS-NIETO, J., LONDOÑO-TORO, B., LUNA DE ALIAGA, B.E., PALACIOS- SANABRIA, M.T., & TORRES-VILLAREAL, M.L. (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3 (1), 28-33.
- DE MIGUEL, M. (Dir.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid: Alianza Editorial.
- HERNÁNDEZ, C. (2003). Investigación e Investigación Formativa. *Revista Nómadas*, 18, 183- 193.
- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- PARRA, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-78.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. A: M. Castelló (comp.). *La evaluación autentica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- RODRÍGUEZ, J.L. y LONDOÑO, G.M. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação y Tecnologias*, 2 (1), 5-18.
- VICERRECTORADO DE POLÍTICA DOCENTE. UNIVERSITAT DE BARCELONA (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible a: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf
- ZABALZA, M.A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.

Notas

ⁱ “El valor de la recerca formativa per a la innovació docent i el desenvolupament competencial” (2012PID-UB/117) coordinado por la autora.

ⁱⁱ “Informática aplicada a la investigación educativa”, optativa de 2º Curso y de 3 créditos del Grado de Pedagogía, con un volumen de 70 alumnos/as por promoción académica; “Orientación y Género”, optativa de 3er. Curso y de 3 créditos del Grado de Pedagogía, con un volumen de 40 alumnos/as por curso; y “Observación e Innovación en el aula”, obligatoria, de 2º curso y de 6 créditos del Grado de Maestro de Educación Infantil que se imparte a los 240 alumnos/as matriculados en cada promoción académica.

ⁱⁱⁱ En esta comunicación se presentan los datos referentes a la estadística descriptiva univariable.



El portafolio como instrumento de observación de las competencias docentes del profesorado universitario europeo

Research and experiences that promote professional development

Colmenero Ruiz, M^a Jesús *. *Universidad de Jaén*; Muñoz Galiano, Inés M^a. *Universidad de Jaén*; Pantoja Vallejo, Antonio. *Universidad de Jaén*

* Datos de contacto: +34 953211803 | mjruiz@ujaen.es

Resumen

En la presente comunicación se presenta una síntesis de la investigación llevada a cabo con profesorado europeo, a fin de conocer qué competencias desarrolla en el ejercicio de su docencia en la universidad. Para ello se parte de interrogantes como: ¿Cuáles son las principales características de la labor de los docentes universitarios de la Unión Europea? ¿Qué competencias son las que destacan en su trabajo? ¿Qué implicaciones tiene el desempeño docente en el futuro profesional del alumnado? ¿En qué medida repercuten en la formación recibida en la titulación? Con tal fin, se desarrolla una investigación basada en la movilidad del alumnado de Erasmus de la Universidad de Jaén y los que llegan a ella desde otras universidades europeas. Se trata de que estos estudiantes recojan información relevante sobre la forma en que se plantea la docencia universitaria en las materias cursadas, de tal manera que expresen cómo ven el acto docente los que son protagonistas del mismo, adoptando una visión diferente de la vida de las aulas. Para conseguirlo, se construye un portafolio basado en un sistema de categorías que recogen competencias curriculares, didácticas, relacionadas con la toma de decisiones, metodológicas y de organización de la clase, comunicativas, relacionadas con el uso de las TIC y evaluativas. En el mismo, el alumnado participante anota de forma global sus observaciones en relación con las clases a la que asiste, así como de las sesiones prácticas. Lo que se presenta en esta comunicación es una síntesis del estudio desarrollado, dado que hasta la fecha no se disponen todavía de datos concretos.

Palabras clave: Competencias docentes, profesorado, alumnado, formación, universidad, Europa.

Resumen en inglés

This communication presents a synthesis of the research conducted with European teachers, to know what skills develop during their teaching practice in the University. The research will be based on questions as: what are the main features of the work of university teachers in the EU? What skills are most notably in his work? To what extend affect the training received in the bachelor degree? What are the differences and similarities between different European universities? To gain this purpose, it's developed an investigation based on the mobility of Erasmus students at the



University of Jaén (Spain) and those who come to it from other European universities. The objective is that these students gather relevant information about how university teaching arises in the studied subjects, so as to express how they see the teaching act by themselves, taking a different view of classrooms activity. To achieve this, it's built a portfolio based on a system of categories that collect curricular competencies, instructional, related decisions, methodology and classroom organization, communication, relating to use of ICT and evaluatives. Thus the students participating score globally observations with regard to attending classes and practice sessions. What is presented in this paper is a synthesis of the developed study, due to it's not possible to have concrete evidence at the present time.

Palabras clave en inglés: Teaching skills, teachers, students, training, college, Europe

Introducción

El proceso de convergencia en el que se hallan inmersos los sistemas educativos europeos, con los que se inicia la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), introduce los nuevos ejes en torno a los cuales girarán los sistemas educativos de los estados miembros: las competencias y habilidades que deberán alcanzar los estudiantes cuando concluyan su formación (Gallego y Rodríguez, 2014).

Esta propuesta conlleva la revisión de las metodologías de enseñanza a fin de conseguir una formación académica centrada en el aprendizaje del alumnado, pues "deberá modificarse el énfasis en la información sobre la materia específica por un enfoque más centrado en la formación general del estudiante" (Palazón et al., 2011, p. 27). Esto exige un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria, especialmente el profesorado. Por este motivo, se plantean una serie de interrogantes en torno a las competencias y aspectos que destacan en la práctica del profesorado universitario europeo.

A fin de conocer qué se está realizando en Europa al amparo del EEES, diseñamos un instrumento *ad hoc* para recoger información relevante sobre las competencias docentes desarrolladas: el portafolio. El mismo, permite al alumnado de Erasmus expresar su percepción sobre la docencia universitaria y las competencias (curriculares, didácticas, metodológicas, organizativas, comunicativas, evaluativas y relacionadas con las TIC) observadas en los docentes.

Marco teórico y objeto de estudio

El EEES ha supuesto no sólo un profundo cambio de tipo estructural, centrado en adecuar determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006), sino igualmente en la adopción de un enfoque distinto de la docencia (Tomusk, 2006; Escorcia, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008); se trata "de diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno que sean las adecuadas para que éste pueda lograr las competencias propuestas como meta de aprendizaje" (Díez et al., 2009, p. 46). La principal función del profesor universitario consiste en posibilitar,



facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007; Sander, 2005); para ello, se requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que lleve al estudiante a construir e interpretar el entorno de manera significativa (Herrera y Cabo, 2008; Gairín et al., 2004) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005). Además, se plantea un profundo cambio de paradigma educativo, centrando la educación del estudiante en las competencias que debe desarrollar y en los procesos de adquisición y construcción de ese conocimiento (Michavila y Esteve, 2011). Contempla un modelo de educación que exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a los tradicionales en los que se identifica al estudiante como “aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo y responsable” (Fernández, 2006, p. 41), capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de manera permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003), lo cual implica la necesidad de redefinir las estructuras organizativas (González, 2008).

Esta necesidad de responder a las nuevas demandas de formación que se plantean supone un importante reto en cuya resolución están implicadas todas las estructuras institucionales, especialmente el profesorado. Es por ello que la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica (Cid y Zabalza, 2013).

Pero, ¿qué competencias y propuestas docentes se vienen desarrollando en la actualidad? Como señalan Cid y Zabalza (2013), hemos pasado de la despreocupación del profesorado por la imagen o comentarios que suscitaban su enseñanza “caracterizada por una condición combinada de opacidad y discrecionalidad que permitía a cada quien hacer las cosas que mejor le pareciera” (p. 272) a esforzarse por desarrollar y hacer visibles las prácticas reconocidas como buenas.

En este sentido, se llevan a cabo numerosos estudios en relación a lo que ha supuesto la entrada en el EEES y las percepciones de docentes y alumnos sobre el uso de determinadas estrategias metodológicas y el desarrollo de competencias profesionales.

Centrados en la repercusión que el proceso de convergencia europea puede tener sobre el sistema universitario español, se subraya el trabajo de Castaño et al. (2007), quienes han analizado el impacto de la puesta en marcha de un plan de convergencia, destacando un aumento en la valoración de la labor del profesorado, a pesar de destacar deficiencias como la coordinación docente y el seguimiento del aprendizaje del alumnado.

Aunque se valora la labor docente, recientemente, Pegalajar, Pérez y Colmenero (2013) llevaron a cabo un estudio con 801 alumnos del Grado de Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén con el objetivo de comprobar en qué medida el proceso de convergencia europea ha contribuido a la mejora de la educación en el sistema universitario. Los alumnos encuestados revelan no estar muy de acuerdo en que los nuevos planes de estudio mejoren la formación en competencias del



alumnado universitario, ni que posibiliten la movilidad de los estudiantes y contribuyan a la formación y al desarrollo profesional de los mismos.

Respecto a la metodología utilizada y las competencias desarrolladas, Díez et al. (2009), llegaron a la conclusión de que entre las metodologías que más les habían ayudado al alumnado a obtener mejores resultados de aprendizaje fueron la formación teórica, la realización de lecturas obligatorias de artículos, libros científicos y la comunicación con el profesorado fuera de clase. Por último, destacaron como reflexión que los alumnos perciben que su nivel de competencias (instrumentales, sistémicas y personales) mejora en los primeros niveles educativos, y sin embargo esta percepción disminuye gradualmente.

El trabajo de Pérez, López y Sospedra (2013) se presentan los datos de una investigación realizada en la Universidad de Valencia en la que se analiza la percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. En general, las competencias son valoradas por los sujetos de la muestra como muy importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumnado valora las competencias personales como las más importantes, seguidas de las científicas, las metodológicas y las sociales. Globalmente las dos competencias más valoradas hacen referencia al trato correcto y respetuoso con el alumnado, así como a la creación de un clima de aula basado en el diálogo y la comunicación. Este dato es una constante que se repite en todas las titulaciones analizadas, con pequeñas variaciones. Las competencias menos valoradas son "Mantener una imagen personal cuidada" y "Estar al día de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación".

Los estudios refuerzan la idea de la heterogeneidad y lo complejo que resulta promover una metodología enfocada al desarrollo de competencias, así como la identificación de las competencias idóneas del profesorado.

Siendo conscientes de las dificultades y diversidad de las situaciones de la enseñanza universitaria, tanto en sus contenidos como en cuanto a los sujetos a los que van dirigidos, iniciamos una investigación a fin de identificar y analizar las competencias desarrolladas en los distintos sistemas de enseñanza del profesorado de varios países de la Unión Europea. Para ello diseñamos un portafolio dirigido a los estudiantes de Erasmus para que recojan información relevante sobre la forma en la que se desarrolla la docencia universitaria.

Los programas de movilidad constituyen una línea fundamental de actuación para facilitar el intercambio de contenidos, metodologías y recursos y para potenciar la generación y transmisión de conocimiento (Pineda, Moreno y Belvis, 2008). Así pues, el programa Erasmus es considerado uno de los grandes impulsores de la movilidad académica europea en el nivel de la enseñanza superior durante los últimos 25 años. España siempre ha ocupado uno de los primeros puestos entre los países europeos en lo que a movilidad de estudiantes se refiere, siendo desde el curso 2001/02 el primer país receptor de estudiantes y desde el curso 2009/10 también el emisor. En este sentido, Figel (2006, p. 2), Comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y



Multilingüismo, ha señalado cómo “Erasmus ha sido y sigue siendo un factor clave en la internacionalización y, de alguna manera, de la “europeización” de los sistemas de educación superior de la Unión Europea”.

Pegalajar, Pérez y Colmenero (2014) pretendieron conocer las percepciones del alumnado del Grado de Primaria de la Universidad de Jaén acerca del sistema universitario, prestando especial atención al EEES y la movilidad internacional de los estudiantes. Respecto a la movilidad internacional en el alumnado, se destaca cómo aquellos estudiantes que han desarrollado estancias en centros universitarios europeos muestran unas percepciones más favorables hacia el sistema universitario en cuestiones referidas a la planificación y organización docente así como el conocimiento de que disponen sobre cuestiones académicas del Grado que se encuentran cursando.

Metodología

La metodología que se sigue es cualitativa y el método empleado un estudio de casos, en el que ocupa un papel fundamental la relación profesor-alumno en el escenario de estudio y la aplicación de teorías de aprendizaje.

El aspecto cualitativo del trabajo se obtiene mediante un sistema de portafolio diseñado ad hoc, en el que el alumnado participante anotará sus observaciones y opiniones en cada sesión docente a la que asista, y un diario que deberá seguir durante los días de estancia, al que se añadirán los preparativos (sesiones previas a su viaje) y las conclusiones finales que cada uno extrae de la experiencia.

El portafolio es un instrumento de trabajo y evaluación que fomenta la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado, además de resultar idóneo para facilitar una comprensión y valoración de los procesos de las estrategias de aprendizaje superando enfoques tradicionales. Además, se presta por su carácter cualitativo a la valoración de cada una de las competencias del profesorado. Cada portafolio lleva un registro de las actividades realizadas en clase, que contempla los modelos explicativos elaborados en cada momento y las reflexiones subsiguientes a que éstas dieran lugar. Una información relevante dentro del portafolio es una autoevaluación retrospectiva que se convierte en una fuente valiosa de información para el análisis del proceso y de su contenido.

Resultados

La versión preliminar del portafolio se ha construido tomando como referencia una serie de competencias que son hoy en día imprescindibles en cualquier docente universitario dentro del EEES. Se dividen en siete grandes áreas, tal y como se aprecia en la imagen 1.

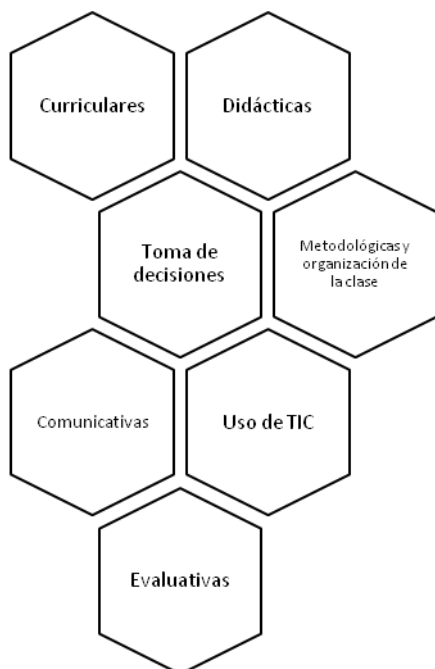


Imagen 1. Competencias docentes.

A continuación se analizan los contenidos de cada área de competencias y entre paréntesis el número de aspectos que se valoran:

- Competencias curriculares (5): Hacen referencia al establecimiento de la finalidad de cada sesión de trabajo, tiempo disponible, trabajo en equipo, capacidades a desarrollar y a la actualización e interés de los contenidos.
- Competencias didácticas (5): Se valoran la existencia de guías de estudio, el planteamiento de problemas en el aula, el orden en el desarrollo de los contenidos, el estímulo de la creatividad y las propuestas innovadoras.
- Competencias relacionadas con la toma de decisiones (4): Se analiza si existen procedimientos que lleven al autoaprendizaje, el estudio personalizado, la organización del aprendizaje en grupo y la supervisión de las actividades realizadas.
- Competencias metodológicas y de organización de la clase (5): Incluyen el hecho de que se faciliten materiales, la existencia de un tiempo curricular libre para completar la materia, la sugerencia de fuentes documentales, el planteamiento de diversas formas de organizar el trabajo en el aula y si se sigue un orden lógico en las explicaciones de los temas.
- Competencias comunicativas (6): Aquí aparecen aspectos básicos de la tarea docente como son las relaciones de comunicación, la búsqueda de un buen clima en el aula, la motivación, el orden y la claridad en las explicaciones, el uso de un vocabulario adecuado, así como el lenguaje corporal.
- Competencias relacionadas con el uso de las TIC (4): Se recogen en este apartado el uso de los medios tecnológicos para la mejora de la comprensión del lenguaje y la comunicación de los alumnos de



una forma habitual, junto con la variedad de recursos y herramientas disponibles en la calidad docente.

-Competencias evaluativas (4): Se establece aquí si existe una valoración personal del trabajo para la mejora del aprendizaje de los alumnos, los distintos procedimientos de valoración utilizados, la posibilidad de una reflexión personal sobre la materia y la existencia de propuestas de mejora del trabajo y del aprendizaje personal de cada alumno.

El sistema de portafolios se estructura en apartados autoampliables que permiten que el alumno pueda expresarse sin limitaciones en función de las observaciones realizadas en clase.

Conclusiones

Como conclusiones a destacar en la presente investigación destaca el proceso de construcción del portafolio por parte del equipo investigador implicado, tanto profesores como alumnado. El análisis de documentos sobre esta temática y de investigaciones previas han posibilitado la definición de las 33 competencias que componen el instrumento y su redacción de forma que sea entendible e identificado por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, cabe reseñar el alto grado de implicación y toma de conciencia del alumnado de Erasmus en relación con la actividad docente y profesional del profesorado de las diferentes universidades europeas, que se está viendo plasmado en las respuestas recogidas en el portafolio.

Los siguientes pasos en el proceso investigador nos llevarán al análisis de los datos recogidos en los portafolios y al establecimiento de resultados que ofrezcan datos claros sobre el panorama docente europeo.

Bibliografía

- CASTAÑO, E., BENITO, A., PORTELA, A., Y RODRÍGUEZ, R. M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18 (1), 199-216.
- CID, A. Y ZABALZA, M.A. (2013). Las prácticas de la enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-296.
- DÍEZ, M^a.C.; PACHECO, D.; GARCÍA, J.N.; MARTÍNEZ, B.; ROBLEDOS, P.; ÁLVAREZ, M^a.L.; CARBONERO, M.A.; ROMÁN, J.M.; DEL CAÑO, M. Y MONJAS, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- ESCORCIA, R. E., GUTIÉRREZ, A. V., Y HENRÍQUEZ, H. J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10 (1), 63-77.



- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 35-56.
- FIGEL, J. (2006). *My vision for European Student Mobility in the next Decade. The future of European Student Mobility*. Conference organized by the UK Erasmus Student Committee Brussels.
- GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C., Y QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 66-77.
- GALLEGO, J.L. Y RODRÍGUEZ, A. (2014). *Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa*. *Movimiento*, Porto Alegre, 20 (2), 425-444.
- GONZÁLEZ, M. T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación ciudadana y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. (pp. 277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- HERRERA, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- HERRERA, L., LORENZO, O., Y RODRÍGUEZ, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1), 65-85.
- HERRERA, L., Y CABO, J.M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Editorial Comares.
- HERRERA, L., Y ENRIQUE, D. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-18.
- JACOBS, B., Y VAN DER PLOEG, F. (2006). Guide to reform of higher education: A European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 535-592.
- MÉNDEZ, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 43-62.
- MICHAVILA, F., Y ESTEVE, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación educativa*, (17), 69-85.



- MORENO, S., BAJO, M. T., MOYA, M., MALDONADO, A., TUDELA, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada, España: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- PALAZÓN, A., GÓMEZ, M., GÓMEZ, J.C. Y PÉREZ, M.C. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.
- PEGALAJAR, M^a.C.; PÉREZ, E. Y COLMENERO, M^a.J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, 13 (61), 67-84.
- PEGALAJAR, M^a.C.; PÉREZ, E. Y COLMENERO, M^a.J. (2014). Percepciones de los estudiantes sobre el sistema universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: participación en programas de movilidad internacional. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 221-244.
- PÉREZ, C.; LÓPEZ, I. Y SOSPEDRA, M^a.J. (2013). La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de Valencia. Teoría de la educación. *Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14 (3), 259-276.
- PINEDA, P., MORENO, M.V. Y BELVIS, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: Estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 363-399.
- SANDER, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130.
- TOMUSK, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.



Dificultades que encuentran los maestros en formación de Educación Infantil en la redacción de artículos de Didáctica de las Ciencias

Difficulties faced by childhood education teachers, in training process, in writing articles of Science Education

Ponz Miranda, Adrián*; Carrasquer Zamora, José; y Álvarez Sevilla, M^a Victoria. *Grupo Beagle.*
Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Zaragoza.

* Datos de contacto: +34 978645361 | adrian.ponz@unizar.es

Resumen

Leer y escribir forma parte de la actividad científica y también de la actividad científica escolar. Con este estudio pretendemos conocer las competencias que presenta el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil, en relación a la lectura y escritura de artículos de Didáctica de las Ciencias, y por otro lado, conseguir que estos estudiantes aprendan a extraer información útil de los estudios y experiencias que se muestran en los artículos, y que se conciencien de la importancia de éstos como fuente de ideas, recursos y herramientas para utilizar en su trabajo diario en el aula.

En la asignatura “Las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil” de la Universidad de Zaragoza, se exige la realización de cuatro trabajos prácticos. Dos de ellos son los que se analizan en esta comunicación, la lectura reflexiva de artículos de didáctica de las ciencias, y la realización de una experiencia práctica real en el aula, cuyo informe se redacta en forma de artículo de Didáctica de las Ciencias.

De los resultados obtenidos durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, se encontraron errores principalmente en su capacidad de síntesis y en la identificación del marco teórico. A la hora de redactar su artículo, no fueron capaces de estructurar bien los apartados, y la mayoría no consiguió escribir correctamente un marco teórico (citas bibliográficas mal señaladas, referencias mal escritas, etc.).

El alumnado no adquiere, por lo tanto, las competencias suficientes para escribir un artículo de Didáctica de las Ciencias correctamente. Sugerimos que es necesario unificar en todas las asignaturas del Grado los requisitos para la realización de trabajos prácticos, sobre todo en los apartados relacionados con el marco teórico, citas y referencias bibliográficas, con el objetivo de facilitar en el futuro la realización correcta del Trabajo de Fin de Grado y también la redacción de artículos.

Palabras clave: *Redacción de artículos, Enseñanza de las Ciencias, Magisterio, Educación Infantil.*

Resumen en inglés

Reading and writing is part of scientific activity and scientific activity of the school. The objective of this study is to know the competency of childhood teachers, in training process, in relation to reading and writing articles in Science Education, on the other hand, ensure that these students



learn to extract useful information and experiences of the articles, and they should realize their importance as a source of ideas, resources and tools to use in their daily work in the classroom.

In the subject "Natural Sciences in Early Childhood Education" of the University of Zaragoza, four practical works is required. Two of them are discussed in this paper, the reading of articles of Science Education, and on the other hand, the writing of an article.

From the results obtained during 2012-2013 and 2013-2014, we found errors mainly in its ability to synthesize, and on the other hand, in the identification of the theoretical framework. When writing your article, the students do not know to structure the text in parts (introduction, methods, results...) neither have they written correctly a theoretical framework (misspelled citations and references...).

The students do not acquire, therefore, sufficient competence to write an article of Science Education. We suggest that it is necessary to unify all requirements in the subjects of the Grade for to perform a practical work, especially when the students write the theoretical framework, citations and references, in order to facilitate the correct execution of the Work of End of Grade and also writing articles.

Palabras clave en inglés: *Articles writing, Science Education, Teaching, Childhood Education.*

Introducción

Los investigadores utilizan los artículos científicos para comunicar los resultados de sus estudios y sus propuestas científicas; estos no son solo reportes de datos, porque también tratan de convencer al lector de que su argumento es correcto (Ossevoort, Koeneman y Goedhart, 2012). Estos textos nos hacen tomar conciencia de que existen en otros campos o especialidades un conjunto de profesionales que enfrentan problemas similares, y probablemente intentan realizar respuestas parecidas a las nuestras, ante el planteamiento de un problema concreto de estudio (Huamán, 2002). La escritura científica es un proceso difícil y tedioso, no por la falta de conocimiento o la validez de la investigación, sino por la capacidad de presentar un discurso coherente y muy bien escrito (Velásquez y Mario, 2005). Según Clapham (2005), la escritura del manuscrito es un ejercicio de crecimiento académico para los autores, porque la planificación y escritura posterior del manuscrito les obliga a repensar su trabajo y los resultados obtenidos desde un punto de vista crítico; por otro lado, es una fuente importante de nuevas ideas, que permite explorar el trabajo propio en formas no consideradas anteriormente.

Aprender a usar información científica forma el pensamiento científico de los estudiantes y desarrolla la capacidad de elaborar una producción científica documentada; además, mejora la capacidad para solucionar problemas, desarrolla el pensamiento crítico y fomenta las metodologías para ser autodidacta, habilidades que permiten actualizar permanente e independientemente los conocimientos que constituyen el capital variable de la formación profesional (Gutiérrez, 2002). Los jóvenes que aprenden ciencia realizando actividades científicas escolares, también aprenden a



hablar y escribir sobre ellas, de forma que este hablar y escribir les permite dar un mejor significado a aquellas ideas y experimentos, es decir, se aprende ciencias aprendiendo a hablar, leer y escribir ciencia (Sanmartí, 2007).

El aprendizaje de la escritura científica también capacita al autor para que, en un momento determinado de su formación universitaria, pueda realizar la tarea de revisor (Velásquez y Mario, 2005). En este sentido, Guilford (2001) presenta la tarea de revisión como un método de enseñanza de la escritura científica, que puede ser implementado en el aula de clase.

Marco teórico y objeto de estudio

El movimiento del maestro como investigador, impulsado por Stenhouse en la década del 70, considera que la generación de conocimiento pedagógico corresponde a los profesores: “Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores —y no sólo una minoría— llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo” (Stenhouse, 1998, p. 133). “La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes, el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual” (Rodríguez, 2000: 99). En relación a la investigación en educación, Gregorio y Castañeda (2001) manifiestan que al profesor se le considera como un investigador no profesional, como alguien que realiza esta actividad dentro de su trabajo pedagógico, tal como revela la dificultad de encontrar manuscritos que hagan alusión a la producción de teorías por parte de los maestros. Además, señalan que la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, debe fundamentarse en las propuestas que los profesores de las universidades hagan para producirlos, es decir, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada, y en la producción de teoría: la investigación y la innovación de las instituciones de formación serán condiciones indispensables para formar en una tradición de pensamiento educativo.

Una investigación no está completa hasta que sus resultados no han sido socializados dentro de la comunidad científica, y validados por ella, al aceptarse el manuscrito para su publicación en una revista (Velásquez y Mario, 2005; Slafer, 2009; López, 2013), aunque no es una tarea fácil (Villagrán y Harris, 2009). El lenguaje científico constituye el vehículo de comunicación para exponer, discutir y debatir las ideas científicas y tiene unas características bien determinadas: es preciso, riguroso, formal, impersonal; incluso tiene una gramática en la cual la función de verbos y nombres es diferente a la del lenguaje cotidiano (Halliday, 1993). Esto conlleva que el alumnado y las personas en general supongan artificial y engañosamente que la ciencia permanece de alguna manera fuera del mundo de la experiencia humana, en vez de ser una parte especializada del mismo (Sutton, 1997). Dentro de una comunidad científica y académica, las tesis y monografías, los informes y



artículos científicos son textos con una clara intención comunicativa: propiciar una conversación, iniciar un debate o abrir una discusión (Huamán, 2002).

El profesorado de ciencias tiene intuiciones sobre el uso del lenguaje en clase, puesto que en todas las clases se habla, se escribe, se lee, pero no son suficientes; si se asume la responsabilidad de compartir la formación lingüística del alumnado, si se entiende que se hace ciencia a partir del lenguaje, en este caso cada docente debe procurarse una formación lingüística adecuada que le permita orientar actividades lingüísticas de todo tipo (Márquez y Prat, 2012). Aprender ciencias pasa por apropiarse del lenguaje de la ciencia, aprendizaje que está asociado a nuevas formas de ver, pensar y hablar sobre los hechos, distintas de las formas cotidianas de ver, pensar y hablar, además, a través del lenguaje de la ciencia los escolares pueden acceder a una cultura diferente: la científica (Sanmartí, 2007). En la última década, se ha observado que el uso de estrategias didácticas de lectura y escritura de textos científicos en el aula es una metodología muy adecuada para promover el desarrollo de actitudes y habilidades de razonamiento científico entre el alumnado (Sanmartí, 2003; Márquez y Prat, 2012; Ossevoort et al., 2012; Domènech, 2013).

La relación docencia-investigación es una expresión muy frecuente en el ámbito académico, pero es susceptible a múltiples interpretaciones: enseñar desde la investigación, enseñar a investigar simultáneamente, investigar a través de la enseñanza, investigar en el aula, o simplemente, investigar y enseñar como dos actividades independientes que realiza el docente en relación con el saber (Alfonso, 2011). Este autor señala además que integrar docencia con investigación no es tarea fácil, ya que al no haber secuencia temporal en estas dos actividades, se hace necesario buscar formas de investigar desde el aula, de manera que ésta se convierta en campo de trabajo investigativo, a la vez que de trabajo docente. Por consiguiente, si se tiene que formar a los futuros maestros en competencias investigadoras, deben leer artículos de Didáctica y también aprender a escribirlos. Por ese motivo, se han planteado en este trabajo los siguientes objetivos: conocer las competencias que presenta el alumnado del 2º curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil, en relación a la lectura y escritura de artículos de Didáctica de las Ciencias, conseguir que aprendan a extraer información útil de los estudios y experiencias que se muestran en los artículos, a escribir sus propios manuscritos, y que se conciencien de la importancia de los artículos de Didáctica de las Ciencias Experimentales como fuente de ideas, estrategias y recursos para utilizar en sus clases.

Metodología

La guía docente de la asignatura “Las Ciencias de la Naturaleza en Educación Infantil” del 2º curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, establece que el alumnado debe realizar tres trabajos prácticos (Universidad de Zaragoza, 2014). Dos de ellos son los que analizamos en el presente trabajo: “Lectura reflexiva de un artículo de investigación o innovación sobre las Ciencias en la Educación Infantil” (Trabajo 1 en adelante), y “Diseño y realización de una experiencia para el aula de Infantil” (Trabajo 2 en adelante).



Para la realización del Trabajo 1, se puso a disposición del alumnado un total de 6 artículos en el curso 2012-2013 (96 estudiantes) y dos más en el curso 2013-2014 (84 estudiantes; Tabla 1). Los trabajos fueron elegidos entre las referencias bibliográficas que usa el profesorado para preparar la docencia de la asignatura, intentado que hubiera diversidad de formatos y niveles profesionales, desde revistas de divulgación hasta revistas SCI con notable factor de impacto. Cada estudiante, de forma individual, debía realizar 10 cuestiones que trataban directamente sobre el artículo a analizar, algunas para valorar el conocimiento que tenía el alumnado sobre cada uno de los apartados (Introducción, Marco Teórico, Metodología, Resultados, Discusión y Bibliografía), y otras para estudiar la valoración crítica del estudiante sobre distintos aspectos del artículo, incluyendo los contenidos científicos y las experiencias didácticas mostradas.

Tabla 1. Artículos usados para la realización del primer trabajo "Lectura reflexiva de un artículo de Didáctica de las Ciencias en la etapa de Educación Infantil" en cada uno de los cursos.

Artículos	Nº Páginas	Cursos
[1] Soler, M. (2012). Experimentamos con los imanes. <i>Aula de Infantil</i> , 65, 34-38.	4	2012-2013 2013-2014
[2] Carrera, C., Sanhueza, S., Friz, M. y Soto, F. (2010). La enseñanza de las ciencias en la Educación Infantil: un estudio de caso. 3º Encuentro Internacional "Ciencias y educación ambiental: enseñando a comprender el mundo y a vivir de manera sustentable". Buenos Aires. Disponible en: http://www.omep.org.ar/media/uploads/trabajos_3_encuentro/ensenanza_de_las_ciencias_un_estudio_de_caso_chile.pdf	7	2012-2013 2013-2014
[3] Gatt, S., Tunnicliffe, S.D., Borg, K. and Lautier, K. (2007). Young Maltese children's ideas about plants. <i>Journal of Biological Education</i> , 41(3), 117-121.	6	2012-2013 2013-2014
[4] Valín, A., Moledo, L., López Maceiras, M., García-Rodeja, I. (2012). Un proyecto de ciencias en el aula de Infantil: Las abejas. En J.M. Domínguez Castiñeiras (ed.), XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales (pp. 787-794), Santiago de Compostela: USC/APICE.	8	2012-2013 2013-2014
[5] Otero, S., Blanco Anaya, P., García-Rodeja, I., González S., Real, S., Taboada, F., Valiño, L., Vázquez D. y Vidal, A. (2012). "Las patatas pueden crecer en el aire": KidsINNscience. En J.M. Domínguez Castiñeiras (ed.), XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales (pp. 707-714), Santiago de Compostela: USC/APICE.	8	2012-2013 2013-2014
[6] Gallegos, L., Flores, F., y Calderón, E. (2008). Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 47, 97-121.	25	2012-2013 2013-2014
[7] Fernández, R., Arnal, S. y Rodríguez, L.M. (2000). Los rincones de ciencia en las aulas de Educación Infantil. <i>Flumen</i> , 5, 107-121.	17	2013-2014
[8] Eshach, H. y Fried, M.N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? <i>Journal of Science Education and Technology</i> , 14(3), 315-336.	22	2013-2014



Para la realización del Trabajo 2, el alumnado tuvo que diseñar en equipo (3-4 personas) una experiencia didáctico-práctica sobre un contenido científico de libre elección, para posteriormente realizarla de forma real con niños de Educación Infantil, debiendo mostrar finalmente por escrito los resultados y conclusiones de todo el proceso, siguiendo la estructura y normas de redacción de un artículo de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Finalmente, para comprobar la influencia sobre el Trabajo 2, del correcto aprendizaje de la estructura de un artículo científico con la realización del Trabajo 1, se realizaron análisis de regresión lineal y logística usando el programa SPSS 15 (Tabla 2), tomando como variables independientes: la calificación global obtenida en el Trabajo 1 (CGT1), la calificación obtenida en el apartado de Introducción-Marco teórico (CMTT1), la calificación obtenida en la estructura en apartados del artículo (CAAT1); y como variables dependientes: la calificación global obtenida en el Trabajo 2 (CGT2; en el caso de la regresión logística, se usó la variable aprobado –valor 1- y no aprobado –valor 0-), la calificación obtenida en el apartado de Introducción-Marco teórico (CMTT2), la calificación obtenida en la estructura de apartados del artículo (CAAT2).

Una vez finalizado el curso, el alumnado respondió voluntariamente a las cuestiones de una encuesta de evaluación de la asignatura a través de la plataforma Moodle, en algunas de ellas expresó su opinión sobre estos dos trabajos, aquí tratados.

Resultados

Considerando la totalidad del alumnado de los dos cursos ($n = 180$), cinco estudiantes no entregaron ninguno de los dos trabajos, pertenecientes todos al segundo curso académico (2013-14). Si nos centramos en el Trabajo 1, sólo cuatro eligieron un artículo escrito en inglés para realizarlo (dos estudiantes en cada curso). El artículo más frecuentemente elegido fue el número 1, de tipo divulgativo, más sencillo en cuanto a estructura y lenguaje, con menor número de páginas (Tabla 1, Figura 1).

Los errores más frecuentes cometidos por el alumnado en la realización del Trabajo 1 fueron: no identificar y escribir correctamente el marco teórico (70%), y no saber diferenciar el contenido, estructura y lenguaje de los diferentes apartados que componen un artículo (60%).

En la realización del Trabajo 2, el alumnado repitió exactamente los mismos tipos de errores, a pesar de las correcciones señaladas por el profesorado en la evaluación del primer trabajo: el 70% del alumnado no escribió correctamente el marco teórico, y el 40% no redactó correctamente el texto, no atendiendo a la estructura en apartados de un artículo, confundiendo la introducción con la metodología, los resultados con la discusión, etc. Además, sólo un 1% de los estudiantes escribió correctamente las citas y referencias bibliográficas, según la Normativa APA 6ª Edición que se había exigido cumplir (American Psychological Association, 2014).

La calificación media obtenida por el alumnado en el Trabajo 1 fue de 6,48 (d.t. = 1,87), y de 6,45 en el Trabajo 2 (d.t. = 2,29, $n = 176$). Tras comparar las calificaciones obtenidas por cada uno de los estudiantes en los dos trabajos, se observó que estaban estrechamente interrelacionadas, porque



algunas de las obtenidas en el Trabajo 2 se incrementaban significativamente con el acrecentamiento de las obtenidas en el Trabajo 1 (Tabla 2). Concretamente, la obtención de una buena calificación global en el Trabajo 1, así como en el apartado de marco teórico, incrementó la nota obtenida en la evaluación del marco teórico y la estructura en apartados del Trabajo 2 (Tabla 2). Por otro lado, la calificación obtenida en la evaluación de la estructura en apartados del Trabajo 1, también influyó positivamente en las calificaciones de marco teórico y estructura en apartados del Trabajo 2 (Tabla 2). Además, mediante un análisis de regresión logística, se descubrió que la probabilidad de aprobar el Trabajo 2 aumentaba significativamente con el incremento de la calificación global obtenida en el Trabajo 1 ($B = 0,66 \pm 0,14$; Wald = 22,50; g.l. = 1, $p < 0,0001$).

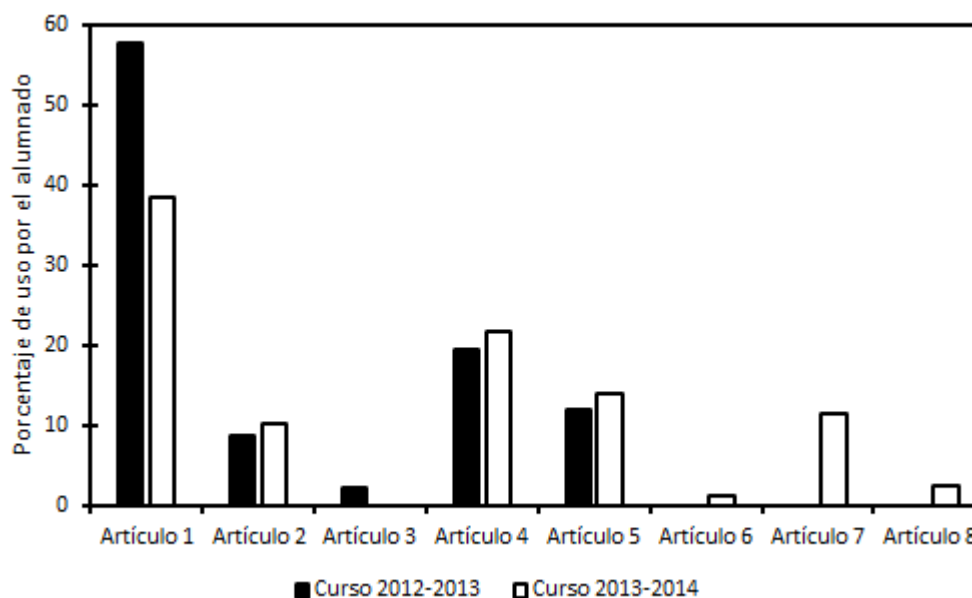


Figura 1. Elección de artículos por el alumnado para la realización del Trabajo 1, el número de artículo se corresponde con el indicado en la Tabla 1.

Tabla 2. Resultados significativos de los análisis de regresión lineal entre las calificaciones obtenidas por el alumnado en los dos trabajos. Abreviaturas de las variables explicadas en La Metodología.

Variables	B	R	F	P
CGT1-CAAT2	0,202	0,503	58,997	< 0,0001
CGT1-CMTT2	0,176	0,341	22,899	< 0,0001
CMTT1-CAAT2	0,031	0,166	4,936	= 0,028
CMTT1-CMTT2	0,039	0,164	4,790	= 0,030
CAAT1-CAAT2	0,125	0,352	24,639	< 0,0001
CAAT1-CMTT2	0,099	0,216	8,520	= 0,004



La encuesta de evaluación de la asignatura publicada en Moodle, sólo la cumplimentaron un total de 23 estudiantes (11 en el primer curso y 12 en el segundo). El 78% mostró su completa satisfacción en la realización del Trabajo 1, por ser muy interesante para su formación como docente, necesitando una media de 4,57 horas (d.t. = 2,76, n = 23) para su realización, aunque un 4% hubiera preferido una mayor oferta de manuscritos para elegir, y por contrario, otro 4% habría usado un único artículo para todo el alumnado. En cuanto al Trabajo 2, el 80% valoró positivamente tanto la experiencia didáctica como su redacción en forma de artículo, sin embargo, un 4% habría preferido realizar el trabajo de forma individual, y otro 4% haber realizado otro tipo de actividad práctica. En este caso, los estudiantes necesitaron usar una media de 10,00 horas (d.t. = 4,54, n = 22) para terminarlo.

Conclusiones

Los estudiantes eligieron mayoritariamente el artículo con menor número de páginas y con lenguaje más sencillo (Artículo 1, Tabla 1), también los que estaban redactados completamente en español, lo que revela posiblemente un interés en evitar esfuerzo en la realización de sus tareas, más que una verdadera intención de trabajar un contenido didáctico-científico específico, como pudo confirmar el profesorado en las clases prácticas de la asignatura.

Los principales errores cometidos por el alumnado en la realización de los dos trabajos son repetitivos, a pesar de las correcciones sugeridas por el profesorado en su evaluación. Esta dato nos sugiere que, o bien no leen las sugerencias de mejora que escriben los docentes de la asignatura en los archivos de sus trabajos, a través de la plataforma Moodle, o bien no tienen interés alguno en rectificar sus errores, como también observa López (2013) en entrevistas con investigadores en activo, algunos, cuando quieren publicar sus manuscritos, no atienden las recomendaciones y críticas de los revisores.

Las relaciones significativas encontradas entre las calificaciones de ambos trabajos, conllevan dos suposiciones: (1) los estudiantes realizan con el mismo grado de corrección todos los trabajos, y/o (2) realizar bien el primer trabajo, revela que el estudiante ha aprendido satisfactoriamente los contenidos previstos en la programación docente, facilitando así la consecución del aprobado en el segundo. Los resultados muestran que la primera no sería la más apropiada, al no encontrarse una regresión lineal significativa entre las calificaciones globales de los dos trabajos, por lo que pensamos que sería más acertada la segunda, confirmada por el resultado obtenido en el análisis de regresión logística.

El trabajo intelectual que supone una investigación exige necesariamente la lectura y el procesamiento crítico de la bibliografía específica sobre el tema a estudiar, con cuya información de base se tiene que dialogar a efectos de validar nuestra perspectiva científica (Huamán, 2002), lo que facilitará la construcción del marco teórico del manuscrito. Los alumnos desconocen mayoritariamente el verdadero valor de un marco teórico, y les resulta muy difícil redactar el texto



organizándolo en apartados, siguiendo la estructura de un artículo. Por comentarios dados por los estudiantes en clase o en las tutorías, una de las razones principales de esta dificultad reside en la falta de homogeneidad en los criterios que exige el profesorado de la titulación para la realización de los trabajos prácticos, incluso en muchas ocasiones, las exigencias son similares a las que tenían cuando cursaban sus estudios de enseñanza secundaria (A. Ponz com. pers.). Otra causa es, sin duda, la dificultad que tienen a la hora de redactar bien cualquier tipo de texto, a pesar de la formación recibida previamente, como también manifiesta Morales (2002).

A raíz de estos resultados, sugerimos que en todas las asignaturas de una misma titulación, se deberían homogeneizar lo máximo posible los criterios para la realización de los trabajos prácticos, siguiendo los consejos de la literatura específica (por ejemplo: Day, 1998; Turabian, 2007), también cumpliendo la normativa APA en las citas y referencias bibliográficas (la más exigida por las revistas de Educación: American Psychological Association, 2014); o bien formar al alumnado en estas tareas mediante seminarios o los denominados “cursos cero”. De lo contrario, no se conseguirá que los estudiantes comiencen con satisfacción y con la suficiente preparación las tareas de su asignatura “Trabajo de Fin de Grado”. Repitiendo el mismo sistema de redacción en todas las asignaturas conseguiremos que aprendan a escribir correctamente artículos de Didáctica, tal como recomiendan Villagrán y Harris (2009: 78): “sólo el ejercicio repetitivo de escribir artículos científicos, constituirá la base central y experiencia que cada profesional necesita”.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del Proyecto “CienciaTE” (2014-B013) patrocinado por la Fundación Universitaria “Antonio Gargallo” de la Universidad de Zaragoza. Los autores forman parte del Grupo de Investigación Aplicada “Beagle”, patrocinado por el Gobierno de Aragón y el Fondo Social Europeo.

Bibliografía

- ALFONSO, K. (2011). Insuficiente conocimiento de la metodología establecida para la elaboración y publicación de artículos científicos. *Revista de Medicina Isla de la Juventud*, 12(2). Recuperado de: <http://www.remij.sld.cu/index.php/remij/article/view/19/46> (consulta: 29-07-2014).
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2014). *Publication manual of the American Psychological Association 6th Edition*. Washington: American Psychological Association.
- CLAPHAM, P. (2005). Publish or perish. *Bioscience*, 55, 390-391.
- DAY, R.A. (1998). *How to Write & Publish a Scientific Paper*. Phoenix: The Oryx Press.
- DOMÈNECH, J. (2013). Secuencias de apertura experimental y escritura de artículos en el laboratorio: un itinerario de mejora de los trabajos prácticos en el laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 31, 249-262.
- GREGORIO, J. Y CASTAÑEDA, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103-146.



- GUILFORD, W. (2001). Teaching peer review and the process of scientific writing. *Advances in Physiology Education*, 25, 167-175.
- GUTIÉRREZ, M.E. (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. *Anales de Documentación*, 5, 197-212.
- HALLIDAY, M.A.K. (1993). Some grammatical problems in scientific English. En Halliday, M.A.K y Martin, J.R. (Eds.). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- HUAMÁN, M.A. (2002). Cómo escribir un artículo científico. *Boletín CSI*, 44, 15-22.
- LÓPEZ, S. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 5-27.
- MÁRQUEZ, C. Y PRAT, A. (2012). Competència científica i lectora a secundària. L'ús de textos a les classes de ciències. Barcelona : Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MORALES, O. (2002). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos? *Educere*, 16, 385-389.
- OSSEVOORT, M., KOENEMAN, M. Y GOEDHART, M. (2012). Exploring scientific research articles in the classroom. *Science in School*, 25, 36-40.
- RODRÍGUEZ, A. (2000). Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. En Cárdenas, A.L., Rodríguez, A., y Torres, R.M. (Eds.), *El maestro, protagonista del cambio educativo* (pp. 79-159). Bogotá: Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio.
- SANMARTÍ, N. (2003). *Aprender ciències tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: Edicions 62.
- SANMARTÍ, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En Fernández, P. (Ed.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (pp. 103-128). Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- SLAFER, G.A. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-132.
- SUTTON, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 12, 8-32.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TURABIAN, K. (2007). *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. (2014). Guía Docente de la Asignatura "Las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil". Zaragoza: Web de Titulaciones, Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://titulaciones.unizar.es/asignaturas/26518/index14.html> (consulta: 31-07-2014).
- VELÁSQUEZ, J.D. Y MARIO, C. (2005). Algunas Claves Fundamentales en la Escritura de Artículos Científicos en Ingeniería. *Avances en Sistemas e Informática*, 2, 1-5.
- VILLAGRÁN, A. Y P.R. HARRIS. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 70-78.



Formación inicial del profesorado a través de relatos biográficos narrativos. Aprendizaje en contexto

Initial teacher training through the narrative biographical accounts. Learning in context

Guarín García John Jairo. *Universidad de Antioquia. Colombia*

* Datos de contacto: 00574 3146972626 | Jairo.guarin@udea.edu.cos

Resumen

La investigación Biográfica narrativa posibilita a los y las docentes en formación un punto de partida desde su historia personal para dar respuesta a la pregunta por el ser de maestro. Los relatos y crónicas realizados a partir de la observación del contexto y las vivencias de la práctica pedagógica dan cuenta de itinerarios y trayectos formativos de los estudiantes en relación a la propia vida y sobre todo a la propia experiencia educativa del docente en formación. El presente comunicado da cuenta de un proceso formativo de acompañamiento investigativo y pedagógico en la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia (Colombia) a un grupo de estudiantes que cursaron la asignatura Práctica Pedagógica I y II y que pone en evidencia cómo la historia personal de los docentes en formación se convierten en los motivos intrínsecos y subjetivos que determinan las maneras de ser y estar en los diferentes espacios educativos. Partir de la experiencia personal de los docentes en formación y reconocer las condiciones en que se desarrolla la experiencia pedagógica e investigativa, conlleva al planteamiento y desarrollo de propuestas pertinentes y contextualizadas, que reconocen y re-significan la singularidad de cada ser para el desarrollo de los proyectos educativos.

Palabras clave: *Formación inicial, investigación biográfica narrativa, aprendizaje experiencial*

Resumen en inglés

Biographical narrative research enables the teachers in training a starting point from your personal history to answer the question of being a teacher. The stories and reports made from the observation of the context and experiences of teaching practice realize training paths and paths of students in relation to their own lives and especially their own educational experience of teachers in training. This communication reports a formative process research and educational support in degree in Childhood Education from the University of Antioquia (Colombia) to a group of students who completed the Pedagogical Practice Course I and II and demonstrates how history staff student teachers become intrinsic and subjective motives that determine the ways of being and living in different educational spaces. From personal experience of student teachers and recognize the conditions under which the teaching and research experience, involves the planning and development of relevant and contextualized proposals that recognize and re- signify the



uniqueness of each being to develop develops educational. Initial training experiential learning
narrative biographical research

Palabras clave en inglés: *Initial training experiential learning narrative biographical research*

Introducción

Quienes hemos realizado investigación biográfica-narrativa, podemos resaltar el aporte metodológico que hace este enfoque a la formación de docentes, pues no solo se significa o se resignifica la vida de los involucrados; sino que ofrece herramientas metodológicas para aproximarse al sí mismo (narrativo), mediante el relato.

Los fenómenos interpretados en la práctica pedagógica hacen parte de una historia: personal, familiar, laboral, social o cultural; que da cuenta de la interacción con el fenómeno a manera de experiencia situada. Las posibilidades epistemológicas del lenguaje narrativo como escritura del fenómeno, devuelven la voz al maestro en la interpretación de sus propias historias pedagógicas; una historia puede ser contada de muchas maneras y tiene también otras muchas tantas de ser interpretada. Entonces si la mirada personal de la experiencia pedagógica se interpreta en situación de contexto, tendríamos otras formas de vernos, sentirnos, comunicarnos y formar comunidades dialógicas de pensamiento, acción y resistencia,

Marco teórico y objeto de estudio

La propuesta en el seminario de práctica formativa e investigativa, se fundamenta a partir de las conclusiones del trabajo de investigación: El maestro como ser humano en el marco de la implementación de las políticas de la calidad educativa: Aún queda espacio, trabajo de grado realizado para optar el título de maestría en educación, línea de estudios interculturales, ofrecida por el grupo de investigación Diverser de la Universidad de Antioquia. En la investigación se plantea la reflexión de sí, como práctica alternativa que tenemos los docentes frente al menoscabo de la identidad pedagógica, efecto de la implementación de las políticas públicas eficientistas basadas en la obtención de resultados estandarizados:

Esta sola mirada eficientista medida por resultados académicos estandarizados, pone en riesgo la libertad y la creatividad que debe tener un maestro para que pueda soñar y construir otros modos posibles de relacionar a los estudiantes con el conocimiento, de manera que se parta de lo humano para propiciar vivencias de reconocimiento mutuo en lo intelectual y lo formativo. (Guarín, 2013).

Los y las pedagogas infantiles deben fortalecer en sí mismos un camino interior de manera que puedan desarrollar propuestas educativas en los diferentes escenarios y contextos que demanden una apuesta por el desarrollo creativo del ser humano. Docentes en formación y en ejercicio profesional estamos permeados en nuestra cotidianidad de discursos y prácticas que obedecen a mandatos oficialistas y se convierten en los únicos referentes válidos para el ejercicio de la labor docente. Concepciones de hombre y de mundo influenciados por el neoliberalismo y avalados por



los estados nacionales, conllevan a la instrumentalización de la labor docente y la obtención de resultados como fin último que justifica la existencia de los espacios educativos. En este escenario es donde el relato biográfico narrativo propicia una reconstrucción simbólica de la subjetividad, a las y los docentes en formación, para que puedan apelar a las fuerzas vitales del alma, dotando la vida pedagógica de otro sentido y significado.

Relatos de sí

La lógica de la relación enseñanza-aprendizaje propone realizar una práctica pedagógica prescriptiva, donde los y las pedagogas infantiles en formación, disponen de unas estrategias didácticas y metodológicas que se aplican en diferentes espacios educativos, alejándolos aún más del deber ser de la experiencia pedagógica, cual es profundizar en la comprensión de la realidad educativa “que en su complejidad se resiste a ser estandarizada o categorizada por procedimientos o técnicas prolijamente prediseñadas (Arévalo, 2010: 169).

Entonces los relatos de sí, escritura biográfico narrativa de las experiencias de aula, se convierten en un escrito que da cuenta de la relación ser de maestra, experiencias de aula y contexto, hilando de manera reflexiva en la urdimbre del entramado pedagógico.

El relato de las estudiantes y el mío propio, entramado y tejido, nos sitúan en camino de relación dialógico, donde la formación nos atraviesa a todos, ya que todos hacemos parte de la experiencia vivida.

Los siguientes relatos dan cuenta de la reflexión de algunos de los procesos vividos.

Relato 1

He postergado lo impostergable, hacerme cargo de mí mismo. He descubierto que los demás hacen parte de mí y el cuidado de los otros es como si me cuidara yo mismo. Cuando me siento atrapado en la cotidianidad, lamento profundamente el tiempo perdido en cosas banales. Las voces alternativas que forman un amplio espectro para la resistencia, vienen en mi rescate. Solo que debo estar atento a la escucha y a la observación de mí. Se afirma que: “El profesorado que opera en el vacío cognitivo descontextualizado. No puede ser consiente de estas ficciones culturales ni de las relaciones de poder de las que estas nacen. Quíncheloe (2001, pág. 88-89).

Relato 2

Visitamos el sitio de práctica con las 5 estudiantes interesadas y con la misiva de una compañera que no pudo asistir por compromisos laborales. Fuimos bien recibidos, estuve atento a los compromisos adquiridos y a las necesidades de las estudiantes. Conquistar espacios para la universidad es un gran compromiso ya que también se espera realicen un buen trabajo. Es humano tener expectativas y sentir miedo frente a las situaciones desconocidas, Se insinuaron las fronteras invisibles de los barrios, los efectos de la violencia en la institución y la apuesta para la construcción de un proyecto de institución en valores. Es importante tener camaradería y amigos en las instituciones educativas que faciliten realizar procesos. Liberar los prejuicios y valorar las oportunidades son una tarea pendiente.



Se trata entonces de sentirnos y reconocernos como seres humanos, con anhelos e ideales, alegrías y temores, eso que nos inquieta y que hace parte de nosotros mismos.

Relato 3

Si quisiera reflejar el estado de mi alma y pudiera partir de mi corporalidad, puedo asegurar que me pesa el cuerpo y apenas puede pender del alma. Estuve en una lectura de cuentos en la biblioteca de la universidad, fuimos pocos los asistentes tan pocos que cuando mi imaginación se iba del espacio y dejaba mi cuerpo sentado como un espectador desinteresado se oía solo al lector. A veces logramos fingir estar pero no estamos, a veces, casi siempre finjo estar. Tuve asesoría para mi propuesta. Darse uno a entender a los demás requiere que los demás tengan la disposición de la escucha, tengo la tentación de quitarme de la propuesta, las lógicas discursivas y los escenarios en que se desarrollan hacen que el ser humano se desvíe de su primer objetivo. Quiero postergar la entrega, la duda me acompaña.

Paula, estudiante del seminario relata así su vivencia formativa:

Relato inicial

Gracias a estas ponencias y a los encuentros anteriores con mi asesor y mis compañeras siento la necesidad de expandir y abrir este cuerpo, al que le hacen falta ritmos y hábitos; este cuerpo que para su proceso de transformación necesita conocer más el mundo, verlo con los ojos del corazón y sentirlo con los órganos del alma.

Relato de aula

Hoy no tengo mucho que escribir, pero llevo conmigo la satisfacción de reconocer que en la vida y en el caminar por ella sólo necesito ser yo; tomar ejemplo de quien pueda sentir un referente, así como lo hacen los niños y las niñas con los adultos o los personajes favoritos de televisión.

Me siento contenta de estar aquí en este espacio tan grande, acogedor, lleno de voces infantiles, caritas sonrientes y sudorosas, pero como nada es tan perfecto, también me siento mal por la falta de acompañamiento de la coordinadora, que pienso en el primer día es vital; por otra parte, las profesoras cooperadoras poco o más nada saben a que vengo y para donde voy.

Estoy sentada en la última silla del salón donde está ubicado el grado segundo C, con el cual voy a trabajar el resto de año y la verdad me siento sola, ignorada, soy visible para todos los niños y las niñas que me buscan, me preguntan qué hago en mi libreta de apuntes y se sorprenden con ver mi rostro que les es totalmente desconocido; pero para la profesora cooperadora percibo que no estoy, que no existo, quizá tenga que ver el incidente de la semana: la maestra de segundo A está incapacitada y la mitad de este grupo está hoy aquí ubicado con segundo C. Posiblemente el estrés este apoderando a la profesora.

Siento que fue el momento perfecto para llegar, justamente toda la semana he pensado en mi vecina de dos años, la cual presenta dificultades en el lenguaje y el control de esfínteres; varios días pensando cuál es la causa y cómo puedo ayudarla; hoy justamente me encuentro con palabras muy ciertas que alivian mis inquietudes.



A los niños y las niñas hay que conocerlos, observarlos y reconocer lo que más necesitan, puesto que este acompañamiento será vital para el buen y sano desarrollo. Como adulto aunque no sea integrante de su familia, debo trabajarme para que la niña quien es mi vecina pueda tener experiencias y aprendizajes que contribuyan a la adquisición del lenguaje y el control de esfínteres, pues siento que es mi deber por el afecto que le tengo y por el hecho de reconocer que tengo herramientas que pueden contribuir a ello.

Otro aspecto importante que mencionaron los maestros es: el niño como órgano sensorio, respecto a esto tomo apuntes como: la base para la formación del cuerpo físico, se da con base al acompañamiento que el adulto brinda, este acompañamiento debe enfocarse principalmente desde el aspecto anímico. Además permitirle que experimente y conozca su mundo lo llevará a un buen desarrollo de los procesos orgánicos, de aquí que las situaciones de ese mundo o entorno obligarán al niño a conformarse de cierta manera.

Desde lo que vivencio con mi vecina puedo afirmar que la causa a los retrocesos y retardos se debe a las situaciones anímicas muy alteradas en el entorno familiar que la han paralizado y casi que atrasar en sus procesos. Por ello desde lo que soy y tengo comienzo la misión de impregnar a aquella pequeña de ese bálsamo que de cierta manera le irá compensando lo poco a nada que los adultos de su entorno y diario vivir no sabe, no pueden o no quieren dar.

No hay que ser de todera para ser buena... pienso que ser maestro, no es específicamente saberlo todo, ni hacerlo todo, más la tarea consiste en conocer lo que el mundo pone, tomar lo que sirve y dejar lo que no; quizá eso que algún día conocí independientemente de sí lo tomé o no, puede servirme como experiencia para conmigo misma y para con los demás. En estos últimos días he estado observando muchas cosas de mí, de las cuales deduzco que he descuidado, desde la apariencia física, hasta la emocional y que poco tiempo estoy dedicando a mi ser, a mi yo.

Mujer, maestra

La autoestima baja, es un punto negativo que debo procurar mantener equilibrado, ni muy arriba que se desborde ni muy abajo que se evapore; la sana y buena autoestima permite que no sólo esté tranquila y en confianza conmigo misma, sino también con los demás, por eso cuando hablo con mi hermana sobre el asunto y también a partir de la observancia de sí rectifico y doy fuerza a las siguientes palabras:

Estoy aquí, en este pedazo de la galaxia, que se llama planeta Tierra, en medio de una buena familia que con su amor me acoge; pero tristemente en estoy en una sociedad consumista, donde precisamente lo que impera no son los derechos, las leyes y la convivencia, sino estereotipos muy marcados, desigualdad y opresión. Pero no puedo dejar que ello haga desconocerme y mucho menos desequilibrarme, no tener las curvas perfectas no me hace ser ni más ni menos que MUJER, soy gordita, bajita pero MUJER. Más que concentrarme en la apariencia física estoy dispuesta desde hoy a agradecer a Dios la fortuna de estar en este cuerpo, de pensar, de sentir, de querer...



No me puedo dejar envolver en las colchas de la sociedad, no puedo permitir que mi autoestima se desmorone por rasgos y estereotipos esquizofrénicos. NECESITO ESTAR LIBRE Y SENTIRME LIBRE...

Relato de formación

“Formación de maestros y maestras desde perspectivas interculturales con enfoque artístico”, es una elección que nadie me obligó a tomar, desde mis gustos e intereses llegue aquí, a este grupo y espacio de ocho estudiantes y un asesor. Siento que estar con ellos es un nuevo comienzo para mi vida, de hecho sé que de sus particularidades y experiencias puedo aprender, pero me siento preocupada y paralizada, pues también reconozco que yo sola, por mis medios debo ir buscando caminos y a medida que pase por ellos debo arar la tierra de tal modo que sean caminos firmes y seguros.

En medio de esta preocupación, resalto mis habilidades y destrezas, también ratifico que me estoy formando en lo que deseo: SER MAETSA; pero ser consciente de que estoy culminando este ciclo y que con él debo cumplir con la rigurosidad de la escritura, me desorienta.

Metodología

Se propone la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico de manera que se permita partir de la subjetividad de los participantes maestras en formación, para realizar la propuesta de trabajo de grado. La narrativa biográfica y autobiográfica establecerá puntos de encuentro entre las pedagogas infantiles y los infantes de los establecimientos educativos; de manera que se establezca la dialógica a partir de la observación del desarrollo infantil, el estímulo de la fantasía y la creatividad y la propia vida del practicante. A partir de este encuentro cobra sentido el postulado que solo un ser humano enseña a otro ser humano a serlo, y se concibe el acto educativo como un acto de humanización.

Los seminarios tuvieron una base metodológica basada en la trimembración del sentir, el pensar y el hacer. Cada encuentro tendrá una actividad rítmica musical, una actividad manual y un referente conceptual de manera que los participantes avancen cada momento en la vivencia personal, el compartir grupal y la construcción del proyecto de investigación. La narrativa autobiográfica como texto, como registro, puede llegar a tener tantas manifestaciones como creatividad llegue a tener el escribiente, se puede determinar en una frase, una poesía, un verso, un cuento, en fin en algo escrito que pueda llegar a tener sentido y significado. Relatar la cotidianidad de la escuela, como experiencia, con el sentido de hacer visible la vida interior de los maestras y los maestro y todos los seres humanos que confluyen en torno al acto educativo, conlleva a tener presente el sentido biográfico de la experiencia y su comprensión, en el texto Biografía y Educación, Delory-Momberger (2009:59) asigna a la autobiografía el papel de organizar la vida como un todo, que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida.



Resultados

La experiencia de formación de docentes a través del método de investigación Biográfica Narrativa, ha posibilitado propuestas de investigación pedagógicas en contexto, basadas en la experiencia que tuvieron las estudiantes en el proceso de visita y observación a los lugares de práctica. Retomo con autorización de la estudiante Leidy Corrales, algunos apartes de su propuesta de práctica investigativa ya que da cuenta de las posibilidades de realizar intervenciones pedagógicas y educativas no prescriptivas, resultado de la propia observación y de confrontar la propia vida con la vida de todos los que hacemos parte del aula.

Resignificar las historias de vida en el aula. La narrativa como dispositivo pedagógico

Partimos de nuestra infancia (i)

Pienso que antes de cada intervención, antes de pensar que hacer y cómo hacerlo, debemos reconocer las vivencias de nuestra propia niñez, la forma como aprendimos, tanto en la vida escolar como en el hogar y las presiones que ejercen sobre nosotros los padres de familia, la comunidad en general y las instituciones; de esa manera reevaluar los viejos modelos de escuela que señalaban al maestro como la autoridad en el aula y el único poseedor del conocimiento. Así mismo, es preciso que reflexionemos de manera permanente acerca de los procesos que tienen lugar en el aula y se asuma un compromiso de cambio continuo, ya que nuestra formación es un proceso que nunca acaba.

Así lo afirma Kincheloe

“En la base de nuestra pedagogía crítica en evolución, que consta de varios niveles, se encuentra la habilidad de imaginar nuevas formas de autorrealización y de colaboración social que conducen a resultados emancipatorios. Un aspecto de estos resultados emancipatorios implica volver a pensar la práctica educativa, la producción de conocimiento y la producción de las formas comprometidas de ciudadanía. Estas dinámicas interactúan para ayudarnos a imaginar nuevos modos de conciencia y cognición basadas en imágenes creativas de una vida cambiante. Estas nuevas formas de conciencia no pueden separarse del campo educativo y del intento democrático de reelaborar el aprendizaje como parte de una lucha contra las diversas formas de dominación.” (2008: 61, 62)

Este día como pocos fue un día lluvioso y tocaba Educación Física a la primera hora pero no podíamos salir al patio, la profesora me pidió el favor de quedarme con ellos mientras ella regaba las plantas del colegio. Yo inmediatamente dije que sí y tuvimos la oportunidad de terminar de leer el cuento de La peor señora del mundo y todos participaron.

Nos sentamos al frente del tablero en el piso, tenía a todos los niños a mi alrededor, me sentía acogida en un gigantesco y silencioso abrazo de esos niños maravillosos que me han abierto su corazón y creí que era la oportunidad para proponerles lo que tenía pensado y mientras leía los observaba y pensaba como contarles mi historia de una forma tranquila...



...y simplemente comencé. Comencé hablando de una niña que hace algunos años había nacido en ese mismo barrio, que había estudiado en la Escuela Ramón Múnera Lopera pero que a la edad de ocho años por dificultades que se presentaban a nivel social tuvo que pasarse de barrio y dejar todo atrás, muchas dificultades surgieron entonces, me tome un momento para respirar pues faltaba la peor parte, y continúe, les conté que aquella niña cuando cumplió sus nueve años paso por algo que marco su vida, fue la pérdida de su padre y les conté como había sido, me sentí tranquila, les conté que fue un tiempo difícil pero que ella había seguido adelante porque conto con el resto de su familia quienes la acompañaron y la apoyaron.

Aquella niña fue creciendo termino sus estudios y entro a la universidad, escogió una carrera llamada Licenciatura en Pedagogía Infantil y se encontraba haciendo sus prácticas y que la vida le había permitido volver a ese lugar donde había nacido y donde paso sus primeros años, les dije que esa niña ahora convertida en una mujer se encontraba haciendo sus prácticas en la Institución Educativa Versalles en el grado de Segundo C.

Por un momento hubo silencio y luego con gran emoción los niños se dieron cuenta de que aquella niña era yo. Esa fue la oportunidad para proponerles contar su historia y ahora con la claridad de que no siempre se tienen que contar cosas buenas que también era válido contar esas cosas tristes o difíciles que pasan ya que también eso hace parte de la vida de todas las personas.

Los niños estuvieron de acuerdo, y quedamos ese día en que ellos pensarían durante esa semana en la historia que quisieran contar y que con esas historias podríamos construir un libro de historias como el libro que habíamos leído mucho antes. Esa propuesta los alegro y los motivo mucho más, y por supuesto yo estaba el doble de emocionada con todo lo que había pasado este día.

Por un momento podría pensar que este fue el día más importante de mi práctica, aunque con los niños y niñas de segundo c todos los días son especiales, pero fue muy sanador para mi contar la historia de aquella niña, de esa niña que soy yo, me permitió aprender que si me puedo ver yo misma como si fuera otro, igualmente puedo ver a ese otro como si fuera yo misma.

Enfoque biográfico narrativo

“Las narraciones revelan el significado sin cometer el error de definirlo”

Hannah Arendt

Este ejercicio investigativo cuenta con un enfoque biográfico narrativo el cual se encuentra dentro de la metodología cualitativa, este ejercicio tiene un enfoque específico y alternativo a los modos tradicionales de investigación académica ya que permite conocer otro tipo de reflexiones que se generan alrededor de la educación y de igual forma permite abordar de una manera adecuada las diferentes problemáticas que se presentan alrededor de las prácticas pedagógicas realizadas por las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y así poder establecer una relación entre la práctica y la vida misma.



Conclusiones

Los relatos de sí, instrumento escritural y de reflexión investigativa autobiográfica, se propone como ejercicio de investigación cualitativa ya que pretenden dar la voz a la experiencia subjetiva de los estudiantes del seminario de práctica pedagógica, haciendo que pueda aflorar sentimientos y emociones de quienes conviven al interior de los espacios educativos.

“A través de la escritura autobiográfica el profesorado tiene la oportunidad de dejar de verse como un sujeto que ejecuta prescripciones diseñadas por agentes externos para poder convertirse en constructor de su saber y hacer profesional” (Ventura, 2008: 225)

Bibliografía

ARÉVALO VERA, A. (2010). La experiencia de sí, como investigadora. En Investigar la experiencia Educativa. José Contreras y Nuria Pérez de Lara, compiladores. Ediciones Morata 2010. Madrid, España.

DELORY-MOMBERGUER, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto. Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales. 2009.

GUARÍN, JOHN. (2013). El maestro como ser humano en el marco de la implementación de las políticas Públicas sobre la calidad educativa. Aún queda espacio. Tesis de maestría no publicada. Centro de documentación facultad de Educación. Universidad de Antioquia..

VENTURA ROBIRA, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Investigar la experiencia Educativa. José Contreras y Nuria Pérez de Lara, compiladores. Madrid: Morata.

KINCHELOE, J., (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente; Barcelona, Octaedro
(i) Por Leidy Acento Corrales Zea. Pedagogía Infantil Universidad de Antioquia.



La formación de profesionales reflexivos en el ámbito educativo a partir de la indagación y la deliberación colaborativa: una propuesta para el Practicum de magisterio.

The formation of reflective practitioners in the field of education by means of inquiry and collaborative deliberation: a Practicum proposal.

Saiz Linares, Ángela. *Universidad de Cantabria*

+34 942201118 | angela.saizl@unican.es

Resumen

Superando determinadas perspectivas técnicas de la enseñanza que han entendido al enseñante como un técnico aplicador, hoy consideramos al docente como agente que toma decisiones, investiga sobre su práctica, emite juicios, etc. en un contexto educativo y social que es extraordinariamente complejo y está plagado de situaciones impredecibles. Ante esta coyuntura, requerimos planteamientos formativos que, alejados de una lógica “aplicacionista”, subrayen el aprendizaje autónomo y permanente de los aspirantes a docentes y proporcionen unas claves a partir de las cuales interpretar y reflexionar sobre la práctica y los condicionantes contextuales que la envuelven. Además, entendemos que la enseñanza no puede configurarse como una actividad que los docentes desarrollan en solitario, precisando de una redefinición del trabajo del enseñante que debería comenzar a gestarse en la facultad. En este sentido, las aulas de magisterio constituyen un espacio privilegiado en el que analizar experiencias y prácticas de manera compartida y en el que reflexionar colaborativamente sobre el trabajo docente (Nóvoa, 2009).

En esta comunicación desarrollamos, en una primera parte, algunas reflexiones teóricas en relación a las ideas acerca de la formación inicial de docentes que acabamos de perfilar. En una segunda, presentamos el diseño de una propuesta de Practicum que se articula a partir de un trabajo colaborativo de indagación y de reflexión entre el/la tutor/a de prácticas y el estudiantado, con la intención de que los alumnos construyan sus propios aprendizajes sobre su práctica y sobre la realidad educativa y desarrollen, en última instancia, herramientas para poder seguir reflexionando y actuando sobre la misma durante su futuro ejercicio docente.

Palabras clave: *profesional reflexivo, indagación, colaboración, Practicum.*

Resumen en inglés

Overcoming certain perspectives of teaching that have interpreted teachers as technician, we now consider the teacher as an agent that makes decisions and judgements, does research on his practice, etc., in an educational and social context that is extraordinarily complex and fraught with unpredictable situations. At this juncture, we require initial training approaches that, away from an



"applicationist" logic, underline the autonomous and lifelong learning for future teachers and provide a key to interpret and reflect on practice and contextual factors that surround this practice. Furthermore, we understand that teaching cannot be configured as an activity that teachers develop alone, needing a redefinition of teacher work that should begin to take shape in college. In this sense, classes in faculties of education are a privileged space to analyze experiences and practices with others and to reflect on teaching work collaboratively (Novoa, 2009).

In this paper we develop, in a first part, some theoretical considerations in relation to the ideas about the initial training of teachers just outlined. In a second, we present the design of a Practicum proposal that is articulated from a collaborative work of inquiry and reflection between tutor and students, with the intention that students construct their own learning on their practice and on the educational reality and, ultimately, they develop tools to continue reflecting and acting on it in their future teaching practice.

Palabras clave en inglés: *reflective practitioner, inquiry, collaboration, Practicum.*

Marco teórico y objeto de estudio

Parece total el acuerdo en las investigaciones cuando se afirma que una de las claves para configurar un buen sistema educativo es la calidad del profesorado. Hoy más que nunca sabemos que no pueden producirse mejoras de la educación si no contamos con buenos profesores y, aunque la formación inicial no representa el único vector de la profesionalización y desarrollo docente, sí sabemos que es una pieza fundamental. A pesar de estas certezas, la realidad es que nuestro país, España, arrastra grandes carencias en cuanto a la formación inicial de los maestros, siendo ésta, tal y como afirma Fullan: "el peor de los problemas y la mejor de las soluciones" (citado en Escudero, 1999, p. 214).

Con la última reforma del Sistema Universitario español mucho se ha hablado de la necesidad de desarrollar aprendices independientes, autónomos, creativos y reflexivos, capaces de cuestionar de manera crítica el saber establecido y construir sus propios conocimientos, características especialmente relevantes para unos docentes cuyo trabajo va a desarrollarse dentro de un contexto educativo y social extremadamente complejo y caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante.

Sin embargo, no son pocos los estudiosos que advierten de las promesas no cumplidas de la nueva era de Bolonia. La reforma del EEES está significando, en no pocos casos, la adopción de una nueva retórica que no altera cualitativamente la cultura de la institución universitaria, bordeando el peligro de desembocar en una serie de cambios tecnocráticos y formalismos burocráticos que poco o nada modifican las prácticas tradicionales que habitualmente se llevan a cabo en la universidad. Podemos comprobar cómo, en la actualidad, gran parte de los docentes universitarios siguen utilizando metodologías que no incitan a la participación, la interrogación o al desarrollo autónomo del alumnado y, a pesar del discurso de las competencias, la presencialidad obligatoria, la



modularidad, la evaluación continua o la reducción del ratio de alumnos por clase, entre otros, la realidad de lo que ocurre en las aulas devuelve a un modelo tradicional transmisivo en el que los profesores siguen haciendo más de lo mismo, sin variar de manera genuina los modos de enseñar y de aprender (Bolívar, 2008; Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010; Díaz y Cuevas, 2013).

A continuación vamos a presentar una serie de vectores esenciales que consideramos debieran articular cualquier programa de formación inicial y que, a nuestro juicio, pueden ayudar a sortear algunos de los fracasos que, al menos en educación inicial de maestros, está significando el ya mentado proceso de Bolonia.

1. Una formación inicial provisional basada en la incertidumbre: la necesidad de enseñar a aprender a aprender.

Es inconcebible pensar en una formación inicial que, aunque revigorizada en cuanto a contenidos y/o metodologías, pueda considerarse como definitiva para el desarrollo profesional del docente. Como sabemos, la práctica educativa que tiene lugar en las escuelas es extraordinariamente compleja y plagada de situaciones impredecibles, por lo que de nada sirve partir desde el ámbito universitario de dogmas (pedagógicos, psicológicos...) cerrados e incuestionables (Santos Guerra, 2010). El contexto universitario debe procurar, sin embargo, que el estudiantado cuestione de manera constante las prácticas educativas y sociales, teniendo presente que el criterio y la autonomía de juicio no se adquieren de una manera definitiva, sino que los profesores deben de estar continuamente revisando y enriqueciendo dicho criterio (Criado, Marcos, García, y Martínez, 2009). En este sentido, esta formación se configuraría como un conjunto abierto de interrogantes más que como un montón de respuestas cerradas e infalibles que permita a los estudiantes apropiarse del conocimiento y recrearlo, en lugar de reproducirlo (Margalef y Pareja, 2008)

2. Una formación inicial crítica y comprometida con los problemas y los dilemas sociales.

La escuela no es un reducto aislado y desvinculado de lo que ocurre en la sociedad. Hoy más que nunca resulta indiscutible que la educación tiene una naturaleza socio-política y que está impregnada de cuestiones y dilemas de carácter moral que nos empujan a todos, como ciudadanos, y especialmente a aquellos con algún vínculo directo con el mundo educativo, a hacer frente una inexorable necesidad:

“...defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, 2001, p. 61).

Así es que lo que ocurre en las escuelas y la relación de dichas prácticas con lo que acontece en la sociedad no puede ser reductible a una mera cuestión instrumental. Korthagen (2011) reclama que las tensiones y el abordaje de ciertas cuestiones controvertidas y dilemáticas son inevitables y



deseables en la formación inicial de maestros: la profesión docente, directamente vinculada con asuntos sociales de relevancia, se encuentra inmersa en un proceso dinámico de constantes transformaciones y decisiones que van a tener consecuencias. Y esos procesos siempre van a causar tensiones que deben ser analizadas, reflexionadas y debatidas por los estudiantes que se preparan para esa profesión, estudiantes que tienen la necesidad y, sobre todo, la capacidad para convertirse en indagadores críticos.

Para que todo esto tenga sentido, la institución educativa en todos sus niveles debe someterse a un estado de permeabilidad que posibilite esa relación bidireccional entre instituciones educativas y sociedad pues, en palabras de Romero y Luis Gómez (2007), “muchas reformas han fracasado por circunscribir los esfuerzos a los muros del colegio y no entablar alianzas sociales más amplias en favor de las transformaciones anheladas” (p. 23).

3. Una formación inicial dialógica y comunitaria entre alumnos y entre instituciones.

El aislamiento de los docentes dentro de las escuelas, lo que Santos Guerra (2010) denomina “balcanización”, socava la práctica educativa y su potencial transformador. Una escuela cuyos protagonistas reflexionan y trabajan de manera compartida es una escuela destinada a crecer y a mejorar. La formación universitaria de docentes acorde con esa necesidad habría de orquestarse desde una rutina de colaboración y de trabajo compartido, navegando de una cultura basada en la competitividad a otra basada en la colaboración. La enseñanza debe dejar de configurarse como una actividad que los docentes desarrollan en solitario y esa redefinición del trabajo del enseñante debe comenzar a gestarse en la facultad. Para Nóvoa (2009), las aulas de magisterio constituyen un espacio privilegiado en el que analizar experiencias y prácticas de manera compartida y en el que reflexionar colaborativamente sobre el trabajo docente. Dichas reflexiones no se situarían solamente en el plano del conocimiento, sino también en el de la ética, en el de los dilemas y los conflictos de valores. El objetivo, según sus palabras, sería promocionar una experiencia colectiva en conocimiento profesional.

4. Una formación inicial que considera las creencias y valores implícitos sobre la enseñanza de los futuros docentes.

El aspirante a docente no entra a la escuela de magisterio como tabula rasa. Posee, sin embargo, un sinfín de creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza y sobre la condición de profesor que ha ido desarrollando a lo largo de su proceso de escolarización y que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Bullough, 2000; Latorre, 2007). Dado que esas creencias sociales tienen un papel medular a la hora de configurar las prácticas de los docentes, la formación inicial de maestros debería dedicar un tiempo y esfuerzo considerable a trabajar con los neófitos en la explicitación y reflexión de dichas creencias para poder así modificarlas y/o enriquecerlas.



5. Una formación inicial que considera al docente como producto “parcial” de una historia colectiva.

Sin embargo, la práctica educativa no se explica y se transforma promoviendo, únicamente, la indagación sobre la experiencia profesional personal y el mundo subjetivo de los docentes. Es imprescindible considerar, también, que otra parte de su práctica bebe de influjos sociales, históricos y políticos que sobrepasan el marco de acción y de entendimiento de los neófitos y de los no tan noveles. Las rutinas, normas y organización que hoy caracterizan a la escuela o, como lo denomina Tyack-Cuban, “gramática básica” (citado en Romero y Luis Gómez, 2007, p. 15), son un producto histórico que responden a unos intereses particulares y se desarrollan dentro de una coyuntura específica (Romero y Luis Gómez, 2007). La amenaza estriba hoy en el olvido de esa intencionalidad política en origen que ha dado lugar a que naturalicemos unas estructuras, ritos y maneras de obrar que lejos están de ser genuinos de cada maestro. Ante el peligro de una amnesia colectiva, la formación inicial debe proporcionar herramientas que posibiliten al alumnado comprender por qué “el ‘sentido común’ nos dicta lo que nos dicta acerca de la escuela, el oficio del maestro, el currículum, la infancia y el alumnado, etc” (Romero y Luis Gómez, 2007, p. 22) que conduzca a la conclusión de que, quizá, muchas de las cosas que hacemos no tienen tanto de sentido, aunque sí mucho de común.

6. Una formación inicial sustentada en procesos de reflexión e investigación personal y colegiada.

La revisión y explicitación de esos saberes implícitos vinculados a la experiencia y a la socialización colectiva implica grandes dosis de reflexividad. El reto de la formación inicial se halla, entonces, en desarrollar un currículum que pueda ser vivido como una auténtica experiencia y, a la vez, constituirse como un espacio para la reflexión (Contreras, 2011; Giner, 2012). Marcelo (2002) evidencia que una formación inicial acorde con estas necesidades debe facilitar una educación base o general destinada a desarrollar hábitos reflexivos que permita a los alumnos interpretar críticamente los acontecimientos de su práctica y tomar decisiones, identificando su vinculación con variables sociales, políticas, económicas, etc. Para ello, habilidades como la observación, la curiosidad y la capacidad de reflexión y crítica deben ser promovidas, habilidades o estados de reflexión que deben estar siempre vinculados a los contextos sociales e históricos en lo que las prácticas docentes se inscriben. En este sentido, la competencia reflexiva no debería concebirse como un agregado más al programa formativo, sino como una habilidad/destreza central que atraviesa e impregna al conjunto del plan de estudios. Perrenoud (2004) considera que una formación inicial que trate de fomentar de manera sistemática procesos y prácticas reflexivas en los estudiantes debe “renunciar a sobrecargar el currículum académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos” (p. 43).

La indagación o investigación sobre la propia práctica puede configurarse como uno de los principios organizadores de un enfoque de enseñanza reflexiva. En este sentido, Fernández Rodríguez,



Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo (2010) plantean que la estructura para lograrlo puede partir de aprender investigando sobre los problemas de la práctica escolar y sus condicionantes o consecuencias contextuales, configurando un plan de estudios que se organice en torno a esos problemas o centros de interés. La labor del formador de docentes consistiría, en este nuevo marco de formación, en ofrecer una orientación y acompañamiento constante en los procesos reflexivos e investigadores que desarrollará el futuro docente (Korthagen, 2011).

El diseño de nuestra propuesta de Practicum: construyendo profesionales reflexivos e indagadores.

Bajo estas premisas, proponemos una estrategia alternativa de formación, localizada en el periodo de prácticas de magisterio, que trata de potenciar la adopción de una actitud reflexiva e indagadora en los estudiantes a partir de la vinculación de dichas reflexiones con sus ámbitos de interés educativo y con sus experiencias subjetivas, promoviendo, asimismo, espacios dialógicos que permitan a los participantes desarrollar esos procesos de reflexión de manera compartida con otros compañeros y con el docente.

Estructura de la propuesta

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de los participantes, de una situación o preocupación profesional que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran, solicitándose por escrito una reflexión sucinta sobre esta situación-problema o centro de interés. Posteriormente, y tomando como referencia esta reflexión inicial, se desarrollará el artefacto formativo que constará de dos fases bien diferenciadas:

Una primera fase individual, desarrollada entre el formador y cada participante, en la que se facilitará una primera aproximación reflexiva al centro de interés elegido. Proponemos, para ello, la realización de una entrevista semiestructurada con preguntas cuyo valor debiera ser epistémico e indagatorio, que permitan empezar a reflexionar juntos y explorar, asimismo, la relación entre la preocupación identificada con la biografía personal y profesional. Algunos ejemplos de preguntas que podrían plantearse son los siguientes: ¿Por qué crees que te preocupa esa situación concreta sobre las demás? ¿De dónde surge tu interés por este tópico? ¿Cómo conecta esto contigo, con tu forma de ver el mundo? ¿Cómo te hace sentir esa preocupación? ¿Cuándo ha surgido esta preocupación por la situación identificada? ¿La tenías antes de comenzar la carrera o las prácticas? ¿Puedes identificar algún momento de tu trayectoria educativa/profesional a partir del cual esa preocupación haya pasado a ser central?

Posteriormente tendrá lugar una fase, mucho más dilatada en el tiempo, de “aprendizaje en relación”, que se estructurará a partir de seminarios grupales. Para esta fase cada alumno deberá realizar una pequeña indagación personal (búsqueda de información/lecturas, observaciones, recabar información del tutor, de expertos, participación en foros...) que le permita desarrollar una



comprensión más amplia del fenómeno de reflexión. Dicho proceso de indagación será compartido con el grupo que, en la medida de lo posible, generará feedbacks y tratará de guiar el proceso con sus aportaciones. Entendiendo que cualquier proceso reflexivo tiene que tener un fin transformativo, la última etapa de esta segunda fase consistirá en la elaboración de un plan de acción/intervención dirigido a desarrollar un proceso de cambio/mejora que se articule a partir del conocimiento generado tanto en los momentos de reflexión individual como en los grupales, Describimos, a continuación, la estructura de los seminarios:

Fase de presentación:

Esta primera fase está destinada a un primer acercamiento de los/as participantes a todos los tópicos o situaciones de reflexión que cada uno ha elegido. Se trata de una primera sesión conjunta en que cada alumno tendrá que exponer su preocupación, a la luz de las comprensiones y preocupaciones generadas hasta ese momento, en la que los compañeros y el formador realizarán las primeras reflexiones y también sugerencias de cara a la indagación personal que cada alumno debe personalmente desarrollar: recomendación de lecturas, personas con quienes charlar, visionado de algún documento audiovisual...

Fase de indagación:

Esta fase se configura como el corazón reflexivo del programa. Se articula a partir de tres sesiones en las que se reflexionará conjuntamente sobre la información y pensamientos suscitados a partir de la indagación o "recogida de datos" que los alumnos están realizando y que, de alguna manera, ha de orientar el plan de intervención.

Fase de conclusiones:

La última etapa de la propuesta formativa trata de servir de cierre al proceso reflexivo e investigador que los alumnos han desarrollado. Constará, a su vez, de dos sesiones:

- Un primer seminario en el que los/as estudiantes presentarán su plan de intervención o conclusiones parciales de su proceso reflexivo, generando un nuevo feedback por parte del resto de los participantes del programa (formador y estudiantes).
- Un segundo y último seminario, que denominamos "presentación a un invitado", en el que se invitará a una persona relacionada con el ámbito educativo que haya sido ajena al proceso formativo implementado (otro docente universitario, un maestro, un estudiante de doctorado...). Cada participante presentará una síntesis del proceso reflexivo que ha desarrollado y las conclusiones finales a las que ha llegado. Consideramos que esta iniciativa se configura como una buena oportunidad de ayudar a los participantes a recapitular lo que han hecho hasta ahora y especialmente, de que tengan la posibilidad de recibir un último feedback de una perspectiva étic o externa al proceso.

A pesar del carácter de cierre de esta fase, debido a las limitaciones temporales que cualquier programa formativo entraña, en la lógica del planteamiento reflexivo se configuraría como otra situación de entrada, de apertura. Pocas son las certezas que hasta ahora se habrán generado y



muchas serán las nuevas preguntas e interrogantes que van a surgir de los últimos seminarios. A partir de este momento, sin embargo, serán los/as estudiantes quienes, sin contar con una estructura tan claramente definida, pero con las herramientas reflexivas proporcionadas hasta el momento, deberán emprender un camino más autónomo en la reflexión.

Memoria de prácticas

Además de los distintos seminarios y reuniones, los alumnos tienen elaborar una memoria de prácticas. Dicha memoria se constituirá como el documento en el que se plasmará todo el trabajo y reflexiones que cada participante desarrolle durante sus prácticas y su participación en este proceso formativo. Es este documento el que servirá, en último término, como elemento de evaluación. A diferencia de los Portfolios habituales, la memoria que proponemos constará únicamente de dos partes:

El eje vertebrador de esta memoria será el Diario de prácticas, espacio narrativo en el que se recogerán todas las reflexiones relativas al proceso formativo-investigador en el que el alumno/a ha estado inmerso/a. No ha de constituirse únicamente como un registro escrito sobre la práctica o sobre el proceso de investigación. Se trata de un instrumento con gran poder reflexivo que debe ser utilizado durante los meses que dura la formación práctica como un espacio de análisis y de interpretación personal. Entendemos que no existe una estructura estándar que caracterice a un buen diario. Se trata de un documento reflexivo personal y, como tal, cada participante habrá de encauzarlo de la forma que mejor sirva a dicho propósito. En este sentido, invitamos a los participantes a ser todo lo creativos/as que deseen, siempre y cuando aquello que recojan y/o confeccionen pueda ayudarles a reflexionar y a aprender.

El segundo y último apartado de la Memoria de prácticas estaría constituido por una "Valoración final del Practicum y del proceso formativo e investigador". Esta valoración debe configurarse como un análisis personal y reflexivo de la experiencia vivida que refleje el aprendizaje y la transformación profesional y también personal que la participación en este proyecto ha generado en la formación y visión de la profesión docente de los participantes. Se trataría, en definitiva, de analizar críticamente el proceso formativo desarrollado, tratando de establecer cierta distancia en sus reflexiones en contraposición con la "inmediatez" reflexiva que ha implicado el diario.

Conclusiones

Ahora que el proceso de Bolonia tiene naturaleza de realidad, parece pertinente recapacitar acerca de cómo debieran concretarse y, en algunos casos, rectificarse, algunas de sus propuestas y orientaciones en la formación inicial de docentes. En este trabajo, presentamos y reflexionamos sobre algunos de los fundamentos teóricos que consideramos debieran sustentar los programas de magisterio y describimos someramente una propuesta de Practicum enmarcada bajo estos enfoques.



Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior.
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Eds.), La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar (99-165). Barcelona: Paidós.
- CONTRERAS, J. (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de pedagogía, 417, 60-63.
- CRIADO, M. J., MARCOS, J. L., GARCÍA, O. Y MARTÍNEZ, R. (2009). El Practicum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. Pulso, 32, 201-220.
- DÍAZ Y CUEVAS (2013). El Practicum I del Grado de maestro de primaria como materia que contribuye a la formación integral de los futuros maestros. Poio
- ESCUDERO, J. M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero (Ed.), Diseño, desarrollo e innovación del currículum (pp. 209-236). Madrid: Síntesis Educación.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ NAVARRO, H. Y RODRÍGUEZ ROJO, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 69, 151-174.
- GINER, A. (2012). Construcción de la identidad docente: ser tutor. Aula de Innovación Educativa, 212, 39-42
- GIROUX, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. Docencia, 15, 60-66.
- KORTHAGEN, F. (2011). Principios para una formación eficaz. Cuadernos de pedagogía, 417, 56-59.
- LATORRE NAVARRO, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. Foro Educativo, 10, 41-63.
- MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1).
- MARGALEF, L. Y PAREJA, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 22(3), 47-62.
- NÓVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación, 350, 203-218.
- PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.



- ROMERO, J. Y LUIS, A. (2007a). Entre la ilusión escolástico-reformista (exceso de expectativas) y el escepticismo: ¿Sirve la formación del profesorado para mejorar la educación? En J. Romero y A. Luis (eds.). La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática" (pp. 12-23). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 69, 175-200.



La universidad como asesora externa. Desarrollo de un modelo para la mejora escolar

University as External Advisory. Development a Model for School Improvement

López-Cobo, Isabel. *Universidad Loyola Andalucía* *

* Datos de contacto: +34 955641600 (ext.417) | ilopez@uloyola.es

Resumen

Durante los últimos años se están desarrollando nuevas prácticas didácticas que repercutan en la mejora del rendimiento de los estudiantes y que a su vez, estimulen y fomenten en las escuelas la participación de los miembros de la comunidad educativa. La universidad no puede permanecer impasible ante esta necesidad y es por ello que hace 20 años se planteó en la Universidad de Cambridge un programa denominado IQEA (Improving the Quality of Education for All) y cuya finalidad fue desarrollar escuelas eficaces que puedan manejar los cambios que se suceden continuamente en la institución. Este programa ha sido replicado en dieciséis países obteniendo buenos resultados, es por ello, que se planteó la necesidad de estudiar a qué factores de eficacia escolar responde y analizar si es factible implementarlo en España. Se presenta un estudio exploratorio de las variables personales y contextuales que intervienen en el desarrollo exitoso de IQEA en los diferentes contextos internacionales en los que se ha implementado. A la vez que se expone la opinión vertida por el profesorado de cinco centros de Córdoba relativa al análisis de los factores que influyen en la mejora de la eficacia escolar y en la oportunidad que ofrece el programa IQEA para la consecución de la misma.

Palabras clave: *eficacia escolar, mejora educativa, asesoramiento externo, calidad educativa*

Resumen en inglés

New teaching practices are developing in recent years. That practices impact on academic performance and stimulate and encourage participation in schools by members of the educational community. The university cannot remain indifferent to this need and that is why 20 years ago the University of Cambridge created a program called IQEA (Improving the Quality of Education for All) whose purpose was to develop effective schools that can handle changes. This program has been replicated in sixteen countries with good results. It is the reason that generate the need to study what factors reply school effectiveness and analyze whether it is feasible to implement it in Spain. I presented an exploratory study of personal and contextual variables involved in the successful development of IQEA in different international contexts. This study shows the perception of teachers of five Córdoba centers about the factors that influencing the improvement of school effectiveness and the opportunity offered by the IQEA program.

Palabras clave en inglés: *school effectiveness, school improvement, external advice, educational quality*



Introducción

El profesorado junto con los grupos investigadores se ha visto en la necesidad de dar una respuesta a la nueva realidad social, intentando desarrollar nuevas prácticas didácticas que puedan estimular y fomentar la participación de los miembros de la comunidad escolar y mejorar el rendimiento académico de cada uno de los estudiantes.

Una de estas respuestas es la creación del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All), cuyo enfoque tiene por fin mejorar los resultados estudiantiles a través de la focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además del fortalecimiento de la capacidad de la escuela para manejar los cambios. Este programa fue desarrollado y continúa siéndolo por Mel Ainscow, David Hopkins, Geoff Southworth y Mel West en la Universidad de Cambridge hace 25 años (Ainscow, Hopkins y West, 1996), siendo un ejemplo de modelo de mejora de la escuela que surgió del contexto en el que se encontraba inmerso (Hansen, 2007).

El programa IQEA identificó seis condiciones como necesarias para lograr el cambio en la escuela y mejorar la respuesta a la diversidad: creación de un clima de investigación-reflexión sobre la práctica docente; adquisición de un compromiso de planificación colaborativa; logro de la participación de todos; especial atención a la formación permanente y a su desarrollo profesional; creación de estrategias de coordinación y logro de un liderazgo compartido y eficaz (Ainscow, 2012). Estas condiciones fueron posteriormente cuestionadas por algunos de los mismos autores, exponiendo que la mayor parte del trabajo en colegios acogidos al programa IQEA implicaba la introducción de políticas específicas y, al hacerlo, el fortalecimiento de la capacidad de los colegios para afrontar el cambio. No obstante, también observaron que incluso cuando estas iniciativas tenían éxito, no producían necesariamente cambios en las prácticas didácticas (Ainscow, 2001), lo cual es apoyado por otros estudios similares que señalan conclusiones análogas (Elmore, 1996) y que exponen que la realidad es que se tiende a formular listas de características que parecen ofrecer soluciones técnicas engañosamente simples a lo que son esencialmente cuestiones sociales complejas. Los datos sugieren que es improbable que se produzcan progresos en la práctica, especialmente con respecto a los profesores más experimentados, sin entrar en contacto con la experiencia de una enseñanza realizada de una forma diferente y sin alguien que pueda ayudar a los profesores a entender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran a hacer (Elmore, 1996; Hopkins, 1997), siendo en esta línea en la que se centra la investigación que nos ocupa.

Marco teórico y objeto de estudio

Principios rectores del programa IQEA

IQEA tiene un enfoque con una visión integral de mejora de la escuela. Hopkins, Ainscow y West (1994), Hopkins (2002) y Hansen (2007) reconocen las fuerzas que se generan en la escuela a través de la interacción de unos con otros, y promueven una estrategia que fomenta el uso positivo de



estas conexiones. A diferencia de otros programas de mejora de la escuela, el enfoque IQEA sobre la mejora escolar enfatiza las características siguientes (Ainscow, 2005): Creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito; mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad; recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso; colaboración entre profesionales de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes; enfoque en la enseñanza y los objetivos específicos de aprendizaje desechando los objetivos generales tales como "mejorar los resultados del examen" (Harris y Young, 2000); trabajar con el profesorado la selección de los modelos de enseñanza o de métodos de enseñanza que han demostrado un impacto positivo en el rendimiento estudiantil y de trabajo para incluir a estos dentro de su repertorio de enseñanza (Hopkins, West, Ainscow, Harris y Beresford, 1997); compromiso con la formación del profesorado y con el crecimiento profesional donde se le anima a construir sus propias comunidades profesionales, tanto dentro como fuera de la escuela, proporcionando la oportunidad de aprender unos de otros y solucionar sus problemas de forma colectiva (Harris y Young, 2000); descentralización del liderazgo (Harris y Young, 2000).

Audiencias implicadas en IQEA

IQEA es un programa desarrollado por una institución de Educación Superior externa a la escuela que trabaja con ella en sus propias iniciativas de mejora y lleva a cabo una investigación integral sobre el desarrollo del modelo de mejora (Wikeley, Stoll y Lodge, 2002) en colaboración con las autoridades educativas locales

El Equipo de Educación Superior en IQEA

Centrándonos en el componente que nos interesa en esta comunicación, podemos decir que el Equipo de Educación Superior tiene diferentes funciones dependiendo del contexto de acción. Por un lado podemos encontrar aquellas que realiza dentro de la escuela y, por otro, las que se llevan a cabo fuera de la misma (West, 2005).

A nivel interno de la escuela el Equipo de Educación Superior coordina el programa más amplio y vigila su aplicación, proporciona capacitación para la cooperación escolar de los coordinadores y representantes de organismos de apoyo, hace visitas regulares a las escuelas y contribuye a la formación del personal y el desarrollo de materiales. El equipo IQEA implicado en las escuelas enseña repertorios metodológicos y, por tanto, parte de su intervención se centra en la introducción de nuevas estrategias de enseñanza e investigación en las escuelas. A nivel externo el Equipo de Educación Superior se centra principalmente en sesiones de capacitación para las distintas escuelas participantes, el análisis y la retroalimentación de los datos recogidos específicamente por la escuela para el proyecto y la producción de un manual para apoyar el trabajo de desarrollo personal.



En este sentido, conviene señalar que los beneficios de una Universidad que colabora con el proyecto de mejora escolar son múltiples, así encontramos que, por un lado, existe un mayor prestigio y acreditación formal del proyecto y, por otro, y como punto más importante basado en el hecho de que IQEA fomenta el desarrollo del profesorado, observamos que la Universidad puede ofrecer y proporcionar otras formas de apoyo y formación a las escuelas participantes, así como reconocer a través de una serie de premios o méritos académicos el trabajo del profesorado que participa en el proyecto y, por último, ofrecer un asesor de enlace para cada escuela que tal y como afirma Harris (2000) apoya y promueve el cambio dentro de la escuela.

Proceso de actuación de IQEA

Cuando las escuelas comienzan a aplicar el modelo IQEA inician el proceso realizando un análisis de sus fortalezas y debilidades relativas a las prioridades que se han marcado en el proceso de mejora del centro. Este análisis implica la recogida y tratamiento de un conjunto de datos estadísticos cuantitativos, junto con datos internos de investigaciones cualitativas que realizan el profesorado y que ayudan a evidenciar la experiencia de aprendizaje y el rendimiento escolar del alumnado. Las intervenciones realizadas con IQEA muestran que tales pruebas generan preguntas importantes y desafían al profesorado y al equipo directivo a reconsiderar sus formas actuales de trabajar. Las diferentes intervenciones que se desarrollan en los centros educativos relativas a esto se pueden agrupar en las siguientes categorías aportadas por Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012, p. 23-24): el análisis de la enseñanza; el análisis de liderazgo, el análisis de las diferentes formas de trabajo existentes en las escuelas, el análisis de experiencias del alumnado y el análisis de los contextos de la comunidad.

Finalizado el análisis y la detección de necesidades del centro, se realiza la formación del profesorado, la delimitación del plan de intervención para dar respuesta a las necesidades detectadas, la estimulación de la participación de los agentes implicados, la reflexión sobre la enseñanza y la evaluación del plan a través de la discusión de los resultados alcanzados.

Metodología

Objetivos

Desde la universidad nos planteamos la posibilidad de desarrollar un programa de similares características que revierta en las escuelas andaluzas y que permita que la universidad acompañe a las escuelas en su proceso de transformación y cambio hacia la calidad educativa. En esta línea, nos propusimos analizar la idoneidad de incorporar una adaptación del programa IQEA en el contexto de mejora de la eficacia de los centros escolares cordobeses. Para ello, hemos comenzado con una fase exploratoria en la que, tras realizar un estudio documental exploratorio de las variables personales y contextuales que intervienen en el desarrollo exitoso del programa IQEA en los diferentes contextos internacionales en los que se ha implementado, nos planteamos el siguiente objetivo: analizar la opinión del profesorado de las diferentes especialidades de Educación Primaria



e Infantil de cinco centros de Córdoba y provincia, con el fin de analizar los factores que influyen en la mejora de la eficacia escolar y en la oportunidad que ofrece el programa IQEA para la consecución de la misma.

Diseño metodológico

La metodología empleada se encuadra dentro de un diseño de investigación descriptivo correlacional, que redundará de forma positiva en la aplicación de técnicas de análisis de datos cuantitativos que permitan resolver las hipótesis planteadas. Esta queda englobada dentro del modelo de evaluación de programas de Fernández Ballesteros (1995), el cual se estima como un proceso continuo en el que se establecen los siguientes momentos: planificación del modelo de evaluación, el objeto de la evaluación, la finalidad de la evaluación, la audiencia que está implicada, la información que se requiere, las fuentes de información, los instrumentos de recogida de información, las técnicas de análisis de datos y los informes de evaluación.

Descripción de la muestra

La muestra participante ha estado constituida por 43 docentes, pertenecientes a dos centros públicos y un centro concertado de Córdoba capital y de dos centros públicos de la provincia. El número total de participantes ha sido un 71,4% de mujeres y un 28,6% de hombres, con una edad media de 42 años (edad mínima: 24 y edad máxima: 62). Por otro lado, podemos señalar que el 77,5 % del profesorado encuestado tenía plaza definitiva en el centro, llevando una media de 12 años en el mismo (siendo el mínimo de 6 meses y el máximo de 40 años) y poseyendo una media de experiencia docente de 18 años. A esto hay que añadir que un total de 30 docentes son tutores y tutoras de algún curso académico, siendo el más frecuente quinto de primaria.

Descripción del instrumento

Para recoger la información que dé respuesta al objetivo inicialmente planteado, se diseñó una escala de estimación de setenta preguntas cuya estructura dimensional realiza una valoración cuantitativa de los diferentes ítems y donde en primer lugar aparece una dimensión que hace referencia a los datos de identificación, seguida por un conjunto de dimensiones que incluyen los factores de eficacia escolar (Centro educativo, Dirección del centro, Profesorado, Enseñanza-aprendizaje, Opinión del alumnado, Entorno familiar y escolar) y por último aparece una única dimensión denominada IQEA.

Éste ha sido validado por diferentes medios, por un lado haciendo uso del juicio de cinco expertos y expertas de la Universidad de Córdoba, por otro lado el cuestionario presenta la validez de contenido que han aportado los diferentes estudios realizados por Sammons, Hillman y Mortimore (1998); Murillo (2003); los aportados por Hargreaves y Fink (2008) o los ya conocidos de Townsend (2007) y por último, y como prueba confirmatoria para estimar la consistencia interna de la medida aportada por este instrumento, hemos aplicado sobre los resultados de la muestra participante la prueba Alfa de Cronbach ($n.s.=0,05$), obteniendo 0,985, lo cual confirma un alto grado de fiabilidad de la prueba construida.



Resultados

Los resultados que se exponen han sido tomados tras una exposición oral de entre quince y veinte minutos de la naturaleza, objetivos y características del programa IQEA a los cinco grupos de profesorado que han participado en este trabajo. En un primer momento se procedió a hacer una valoración de la opinión manifestada sobre el programa IQEA para, posteriormente, buscar las relaciones que existen entre los diferentes factores que contribuyen a la mejora de la eficacia escolar y el propio programa IQEA.

Valoración del programa IQEA

A lo largo de este primer análisis hemos tratado de recoger datos referentes a la valoración del programa IQEA, teniendo como referencia las dimensiones que anteriormente se han citado, de tal forma que pretendíamos ver si el profesorado consideraba que dicho programa favorece la mejora escolar de su centro, al igual que da respuesta a los factores de eficacia escolar propuestos.

Los datos de la tabla 1 muestran que el profesorado considera que IQEA favorece el proceso de investigación-reflexión (media=4,21), interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro (media=4,19), favorece la coordinación entre áreas y ciclos (media=4,19) y entre áreas de niveles (media=4,14), así como mejora la reflexión sobre la práctica docente (media=4,17) y favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula (media= 4,14).

Tabla 1. Valoración de IQEA por parte del profesorado

PROGRAMA IQEA	MEDIA	Sx	N
A través del asesoramiento externo proporcionado por la universidad, se facilita y mejora la puesta en práctica de los proyectos que actualmente se desarrollan en el centro	4,00	0,698	42
El asesoramiento externo que facilita IQEA ayuda a identificar las debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula	4,05	0,764	42
Favorece la interacción entre los centros	3,98	0,749	42
Mejora la identificación de las necesidades del centro	3,95	0,669	41
Involucra a toda la comunidad educativa	4,07	0,721	41
Interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro	4,19	0,707	42
Mejora las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa	3,98	0,749	42
Favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad	4,12	0,670	42



Tabla 1 (continuación). Valoración de IQEA por parte del profesorado

PROGRAMA IQEA	MEDIA	Sx	N
Desarrolla la capacidad de la dirección de apoyarse en el equipo docente para discutir los problemas y buscar soluciones	4,00	0,855	42
Favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo	4,02	0,780	42
Favorece la coordinación entre áreas y ciclos	4,19	0,773	42
Favorece la coordinación entre áreas y niveles	4,14	0,783	42
Mejora la formación permanente del profesorado	4,12	0,781	41
Mejora la implicación del profesorado	4,14	0,814	42
Favorece la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula	4,14	0,751	42
Potencia el proceso de investigación-reflexión	4,21	0,717	42
Favorece la mejora de la planificación docente	3,98	0,715	42
Ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorarse el centro	3,98	0,749	42
Permite la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro	3,81	0,594	42
Contribuye a fomentar la colaboración de las familias del alumnado	4,10	0,692	42
Mejora la reflexión sobre la propia práctica docente	4,17	0,762	42
Es un programa de asesoramiento que puede ayudar a mejorar la adquisición de competencias básicas del alumnado	4,10	0,759	42

A continuación y con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del profesorado y tras la aplicación de la prueba de t de Student ($n.s.=0.05$), hemos encontrado que para las mujeres IQEA (a través del asesoramiento externo) facilita y mejora la puesta en práctica de los proyectos que actualmente se desarrollan en el centro ($t=2,245$; $p=0,031$), al igual que piensan que favorece el establecimiento de metas compartidas por toda la comunidad ($t=2,048$; $p=0,047$).

Asimismo, hemos aplicado una prueba de Análisis de Varianza (ANOVA) ($n.s.=0.05$) para comparar las medias del profesorado y hemos comprobado que ha sido el Centro Concertado quien ha aportado las mayores valoraciones y el CEIP 1 el que ha valorado moderadamente los siguientes aspectos: IQEA favorece que el profesorado apoye la labor del equipo directivo ($F=4,600$; $p=0,004$), favorece



la formación permanente del profesorado ($F=3,364$; $p=0,019$) y el desarrollo de las competencias profesionales ($F=2,983$; $p=0,031$).

IQEA y los factores de eficacia escolar

Por último, quisimos analizar la existencia de alguna relación entre los diferentes factores de eficacia escolar valorados por el profesorado encuestado y su correspondencia con las valoraciones efectuadas en el programa IQEA, de manera que se establezca la transferencia de este programa como garante de la eficacia de los centros escolares. Para ello, hemos llevado a cabo una matriz de correlaciones bivariadas mediante el procedimiento de Pearson ($n.s.=0,05$). Los datos de la tabla 5 muestran el valor de las relaciones establecidas, que han sido significativas, lo que confirma que el profesorado encuestado considera que algunas de las características de dicho programa tales como la mejora de la interacción entre los centros, la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula, la mejora de la planificación docente... son idóneas para favorecer la mejora de la eficacia de los centros educativos en los que se encuentran.

Tabla 1. Correlación entre IQEA y los factores de eficacia escolar desde la perspectiva del profesorado

DIMENSIONES	Factores de eficacia escolar	Programa IQEA	R de Pearson (P)
CENTRO EDUCATIVO	Interacción entre centros	Favorece la interacción entre los centros	0.391 (0.013)
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Incorporación de nuevas metodologías de enseñanza que favorecen la adquisición de competencias básicas	Facilita la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula	0.388 (0.011)
	Revisión y mejora de la planificación docente	Favorece la mejora de la planificación docente	0.416 (0.006)
OPINIÓN DEL ALUMNADO	Solicitar la opinión del alumnado	Ayuda a recoger las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorarse el centro	0.361 (0.019)
	Analizar, valorar y utilizar las opiniones del alumnado	Favorece la utilización de las aportaciones del alumnado para introducir mejoras en el centro	0.411 (0.007)

Conclusiones

Entendiendo, como ya dijo Hargreaves y Fink (2008, p.80), que “el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener”, podemos afirmar, tras los veinte años de aplicación que tiene IQEA, que ha contribuido a comprender los elementos educativos que inciden en el desarrollo del alumnado y ha aportado informaciones útiles para la toma de decisiones en el aula, la escuela y el sistema educativo.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran cómo el profesorado manifiesta gran interés por la mejora de sus escuelas, reconociendo a su vez cuáles son los factores de eficacia que pueden



incidir positivamente en sus centros de pertenencia (López, González, De León y Melara, 2011). Pero, a su vez, también reclama un programa de asesoramiento y formación que les ayude a hacer frente a la práctica diaria y a las dificultades que se encuentran en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resulta interesante destacar la existencia de una serie de actitudes positivas hacia el programa de asesoramiento externo IQEA, entendiendo que el mismo favorece el proceso de investigación-reflexión, interviene sobre todos los elementos constitutivos del centro y beneficia la coordinación entre áreas y ciclos. Analizando si existe alguna relación entre los diferentes factores de eficacia escolar valorados por el profesorado encuestado y su correspondencia con las valoraciones vertidas sobre el programa IQEA, encontramos que el mismo considera que algunas de las características de dicho programa tales como la mejora de la interacción entre los centros, la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza en el aula o la mejora de la planificación docente, son elementos que el programa podría mejorar en sus centros.

Como punto más destacado en esta reflexión, podemos afirmar que el profesorado considera que IQEA es un programa de asesoramiento externo que favorece el desarrollo de factores de eficacia escolar, la formación permanente y la creación y desarrollo de estrategias de cambio que hagan frente a las demandas de la sociedad actual.

La cuestión final a abordar con este trabajo, es señalar que IQEA es un programa que actúa siguiendo una serie de principios fundamentados en factores avalados de eficacia, de hecho, sus más de veinte años de aplicación lo aseguran como un programa de calidad. Es por ello que, desde hace tiempo, insiste en reinstaurar la equidad como objeto prioritario de estudio y consideración, llegando en los últimos a señalar como elemento favorecedor de esto la interacción entre las escuelas de una misma zona geográfica, entendiendo las fuerzas que se pueden generar en dichas interacciones.

En base a todo lo expuesto anteriormente nos planteamos realizar propuestas de mejora u optimización del propio programa IQEA a partir de los resultados de evaluación obtenidos para contextos similares, así como alcanzar una preparación adecuada por parte de la comunidad educativa implicada en esta investigación para que sea capaz de aplicar y desarrollar los principios que regulan el programa sabiendo hacer frente a las diferentes problemáticas que se les puedan presentar

Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2005, enero). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Ponencia presentada en el Congreso Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona
- AINSCOW, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13, 1-22.



- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. y WEST, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 1-17.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D. y WEST, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All: Progress and Challenge*. London: Fulton.
- ELMORE, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Ed. Síntesis
- HANSEN, B. (2007). *Issues in Implementing: a School Improvement Project in Iceland*. Consultado el 18 de junio de 2011 de <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-07-Hansen>
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- HARRIS, A. (2000). Successful School Improvement in the United Kingdom and Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 15(13).
- HARRIS, A. y YOUNG, J. (2000). Comparing School Improvement Programmes in England and Canada. *School Leadership & Management* 20 (1), 31-42.
- HOPKINS, D. (1997). Changing our schools. *Educational Research*, 39 (3), 367-368.
- HOPKINS, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities*. London: David Fulton.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M. y WEST, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- HOPKINS, D., WEST, M., AINSCOW, M., HARRIS, A. y BERESFORD, J. (1997). *Creating the Classroom Conditions for School Improvement*. London: David Fulton Publishers
- LÓPEZ, I.; GONZÁLEZ, I.; DE LEÓN, C. y MELARA, F.J. (2011, septiembre). *Building a Network of Relations with the Community through a Programme to Improve School Effectiveness*. Comunicación presentada en ECER. European Conference on Educational Research, Berlín
- MURILLO, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- TOWNSEND, T. E. (2007). *Internacional Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- WEST, M. (2005). Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement. En M. Fullan (Ed.), *Fundamental change. International Handbook of Educational Change* (pp. 98-119). Netherlands: Springer.
- WIKELLEY, F., STOLL, L. y LODGE, C. (2002). Effective School Improvement: English Case Studies. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4), 363-385.



Repensar la docencia universitaria a partir de los resultados de aprendizaje de los estudiantes

Rethinking university teaching from the learning outcomes of students

Torres Soto, Ana. *Universidad de Murcia*; Vallejo Ruiz, Mónica *. *Universidad de Murcia*.

* Datos de contacto: +34 868884021 | ana.t.s@um.es

Resumen

Este trabajo pretende ser un referente para aquellos profesores que conciben su profesión como un proceso de formación constante, reflexionando sobre su quehacer diario y teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje de sus alumnos. El objetivo fue abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes del título de Pedagogía de la Universidad de Murcia han desarrollado y manejan sobre los contenidos como referente para mejorar la enseñanza universitaria. Concretamente, se presenta un análisis del tipo de conocimiento desarrollado por estos estudiantes al finalizar su formación universitaria, tomando como referente la taxonomía SOLO. Los resultados obtenidos han evidenciado el desarrollo de un conocimiento limitado y fragmentado de los contenidos que se trabajaron en las diversas asignaturas que comprenden la titulación, englobándose la mayor parte de las respuestas de los alumnos en un nivel de complejidad multiestructural. Finalmente, se presentan algunas inferencias acerca de los factores que han podido influir en el desarrollo de esos niveles de conocimiento, haciendo hincapié en aquellos factores relacionados con la docencia universitaria.

Palabras clave: *Educación superior; Pedagogía; Docencia Universitaria; Proceso de enseñanza y aprendizaje; Resultados de Aprendizaje.*

Resumen en inglés

The purpose of this study is to be a benchmark for those teachers who conceive their profession as a process of constant training, reflecting on their daily work and taking into account the results of their students' learning. The aim was to broach an approach to knowledge that students of the degree of Pedagogy of University of Murcia have developed and operate on the contents as a benchmark to improve university education. Specifically, an analysis of the type of knowledge developed by these students to complete their university education is presented, taking as reference the SOLO taxonomy is presented. The results obtained have shown the development of a limited and fragmented knowledge of the contents studied in the different subjects that make up the degree, including most of the students' responses at a level of multi-structural complexity. Finally, they present some inferences it brings over of the factors that could have influenced the development of these levels of knowledge, emphasizing in those factors related to the university teaching.

Palabras clave en inglés: Higher Education; pedagogy; University Teaching; Teaching and learning; Learning Outcomes.



Introducción

Entre los objetivos del Proceso de Bolonia se planteaba la necesidad de repensar la enseñanza universitaria en términos de calidad y mejora de la educación superior. Las instituciones universitarias asumen así estrategias de mejora en el plano didáctico y metodológico con la finalidad de optimizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los profesores tienen a su alcance y han de responsabilizarse de enseñar de tal modo que faciliten el aprendizaje profundo de sus estudiantes, un aprendizaje significativo y autónomo, basado en la comprensión de los contenidos que trabajan.

En esta línea de pensamiento, en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia se impulsó el desarrollo de diversas experiencias piloto y de innovación docente para iniciarse y acomodarse al EEES. Con estas experiencias se comienza a dar forma a los planteamientos más constructivos de la enseñanza y el aprendizaje. Los roles del profesorado y del alumnado inician una dinámica de cambio que se sustenta en la idea de aprender, y no tanto de enseñar, como venía prevaleciendo hasta el momento (Rué, 2007). Bajo estas circunstancias y entendiendo que la finalidad última es lograr una formación de calidad en los estudiantes universitarios, surge el objetivo de este trabajo; nos planteamos hacer balance del aprendizaje de los estudiantes en esta universidad de cambio. Conocer los aprendizajes que han desarrollado los estudiantes de Pedagogía puede ser útil para vislumbrar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han dibujado y encaminar futuras prácticas hacia una formación de calidad.

Marco teórico y objeto de estudio

En una institución educativa en la que se pretende y aboga por la calidad de los aprendizajes funcionales, útiles para desenvolverse en la vida cotidiana, o significativos para el desarrollo profesional, el sentido de los aprendizajes mecánicos y reproductivos no tiene cabida. Desde una perspectiva constructivista se entiende que las actividades de aprendizaje tienen que favorecer en los estudiantes la reflexión, tiene que ayudarles a construir el significado, un significado que no puede transmitirse mediante enseñanza directa (Biggs, 2006).

Tradicionalmente, la enseñanza se ha entendido como la transmisión de una serie de contenidos factuales que los estudiantes debían aprender. Ello ha provocado la generalización de una forma de enseñar basada en el aprendizaje reproductivo para todos los tipos de contenidos (Zabala, 2005), sin entrar a considerar que algunos contenidos, por su naturaleza, requieren de otro tipo de aprendizajes. En el reverso al aprendizaje memorístico se encuentra el aprendizaje significativo (comprensivo), entendido como aquel que permite atribuir significado al contenido aprendido y, así, utilizarlo cuando se produzca la oportunidad (Zabala, 2005). La manera en que se produce el aprendizaje significativo y, por correspondencia, la adopción de un enfoque profundo por parte de los estudiantes, tiene lugar, desde una concepción constructivista del aprendizaje, cuando sus esquemas de conocimiento son modificados con lo que es nuevo, es decir, cuando se hacen más



complejos y ricos en relaciones y le permite al alumno relacionarlo con lo que ya sabe y extraer conclusiones. Para ello, autores como Biggs (2006) subrayan la importancia de diseñar e implementar un sistema alineado de enseñanza y aprendizaje que apunte a la coherencia entre los distintos elementos que intervienen en la enseñanza y los objetivos de aprendizaje que se quieren conseguir pues, como indica Prieto (2004), “los patrones de incoherencia que en ocasiones manifiestan los profesores cuando enseñan tiene su homólogo en determinadas incoherencias o disonancias que pueden mostrar los alumnos mientras aprenden” (p.124). Es decir, si queremos conseguir que los estudiantes adquieran conocimientos profundos, basados en el aprendizaje significativo, será necesario alinear la enseñanza mediante actividades de aprendizaje y evaluaciones adecuadas, que favorezcan ese tipo de aprendizaje.

Entendemos que el modo en que los estudiantes se aproximan al conocimiento depende, además de factores contextuales e internos del alumno, de la forma en que el docente organiza y desarrolla las actividades de aprendizaje. Existen actividades que poseen un bajo nivel de activación personal de los estudiantes, mientras que existen otras que activan sus habilidades, emociones, valores, etc. (Rué, 2007). Para este autor, acudir al propósito que deseamos lograr en los alumnos no llevará a utilizar unas estrategias de enseñanza u otras. Si las señalamos por orden de complejidad: “presentación de la información; transmisión de la información (profesor-alumno); ilustración de la aplicación de una teoría a la práctica; desarrollo de conceptos/principios y sus relaciones” (Rué, 2007, p.145), entenderemos que las primeras estrategias favorecerán aprendizajes más superficiales, basados en la memorización de ideas inconexas, y las más complejas ayudarán al alumno a poner en marcha un aprendizaje más profundo, experto, significativo, desencadenante de la comprensión.

En consonancia con estas ideas, el aprendizaje que se espera y desea desarrollar en los estudiantes con las directrices del EEES pasa por la comprensión y no solo por el hecho de memorizar. Pero, ¿qué tipo de aprendizajes está desarrollando el alumnado? ¿Han adquirido una comprensión mínima sobre los contenidos formativos propios del pedagogo? Tratar de responder a estas cuestiones es el objetivo del trabajo que presentamos.

Metodología

Objetivos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que pretendía valorar el tipo de conocimiento que los estudiantes del título de Pedagogía habían desarrollado a lo largo de su formación universitaria. Concretamente, el objetivo de este trabajo ha sido presentar una aproximación a los niveles de conocimiento y comprensión (basándonos en los cinco niveles propuestos por Biggs y Collis en la Taxonomía SOLO) desarrollados por estos estudiantes en relación a diferentes contenidos que habían declarado haber aprendido previamente.



Muestra

La muestra ha estado conformada por 47 estudiantes que reunían unas características singulares: estar matriculados en la asignatura de quinto curso “Evaluación, centros y profesores” y haber comenzado la Titulación de Pedagogía en el curso académico 2007-2008. Asimismo, cabe destacar que el 89,4% de estos estudiantes había sido partícipe de experiencias pilotos de adaptación al EEES.

Instrumento de recogida de información

Para recoger evidencias de aprendizaje de los alumnos consideramos que el instrumento de recogida de información más adecuado era el cuestionario semiestructurado. En ese cuestionario se reflejaban todas las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación y se indicaba a los estudiantes que escribiesen en ese listado aquellos contenidos formativos que habían estudiado y aprendido en el transcurso de los cinco cursos. Una vez recogidos los datos, se realizó un primer análisis de esa información a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics (v.19), cribándose los diez contenidos más recordados por los estudiantes.

El segundo instrumento de recogida de información (a partir del cual se ha recogido la información objeto de análisis en este trabajo), fue otro cuestionario semiestructurado en el cual, en esta ocasión, se presentaba a los estudiantes diez cuestiones que venían a profundizar en esos diez conceptos más recordados por los estudiantes (aunque, finalmente, se redujo a nueve contenidos).

Análisis de los datos

Para analizar los datos registrados en el último cuestionario se utilizó un sistema de categorías basado en los niveles de complejidad estructural de la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982). Esta taxonomía es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad y permite evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en términos de calidad para conocer su nivel de comprensión. La taxonomía, que permite “clasificar los resultados de aprendizaje en términos de su calidad estructural, lo que lo hace útil para la definición de los niveles de entendimiento” (Biggs y Tang, 2011, p.81), queda estructurada en cinco niveles que se corresponden con la creciente complejidad de la actividad del aprendizaje (nivel preestructural, nivel uniestructural, nivel multiestructural, nivel relacional y nivel de abstracción extendida).

La codificación y el tratamiento informático de todas las unidades de información extraídas se está realizando a partir de uso del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

Resultados

Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de los estudiantes ha desarrollado un conocimiento propio del nivel multiestructural de la taxonomía SOLO (51,06%). Ello pone de manifiesto que tienen cierto conocimiento acerca de aquellas cuestiones que se les plantea, pero no son capaces



de integrar y relacionar la información que han adquirido. En los niveles más bajos de comprensión, uniestructural y preestructural, se sitúan el 29,33% de las anotaciones de los estudiantes. Concretamente, en el nivel uniestructural se han categorizado el 25,77% de las anotaciones de los estudiantes. Estas respuestas indican que el estudiante, además de aportar poca información, ofrece datos confusos y/u obvia algunos aspectos relevantes para responder. En el nivel uniestructural se encuentran el 3,55% de las respuestas, y en ellas se evidencia que no ha habido comprensión por parte del estudiante. En niveles superiores de comprensión se contemplan porcentajes menos elevados. El 16,07% de las anotaciones han sido categorizados en el nivel relacional, evidenciando un grado mayor de comprensión por parte de los estudiantes en tanto que son capaces de explicar y analizar de manera detallada la información que presentan llegando a realizar conclusiones coherentes. Por último, en el nivel de abstracción extendida, un 3,55% de las respuestas de los estudiantes evidencian una gran capacidad para interrelacionar y detallar la información proporcionada, para generalizar y contextualizar la información e incluso incluir información nueva que no había sido solicitada. En el siguiente gráfico puede observarse los porcentajes hallados para cada uno de los niveles analizados.

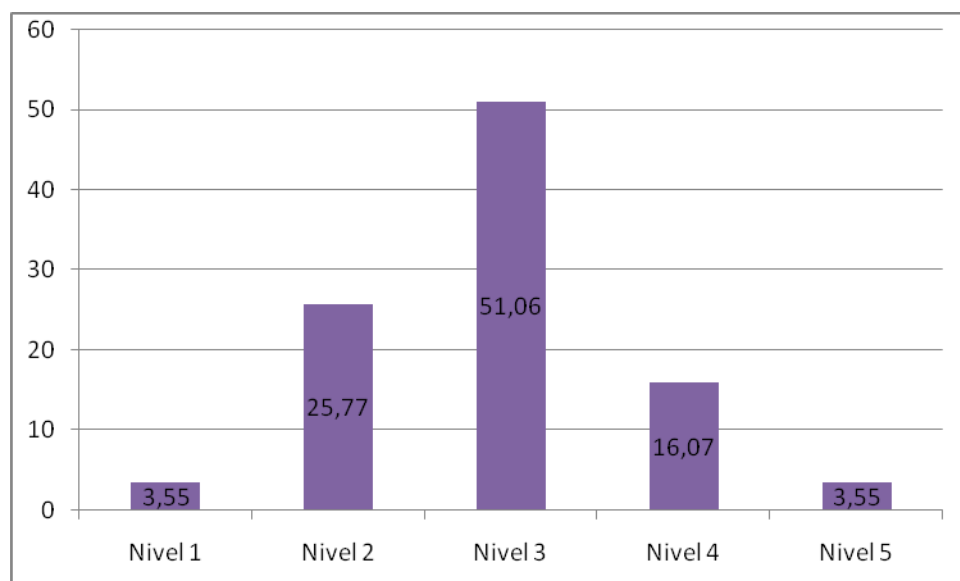


Figura 1. Distribución de respuestas en cada uno de los niveles de la taxonomía SOLO.

Como se ha indicado en el apartado metodológico, estos datos se derivan de las respuestas que los estudiantes han proporcionado a las nueve cuestiones planteadas en el segundo cuestionario sobre contenidos propios de la formación de pedagogo. De manera más detallada, en la Figura 2 se muestra la totalidad del número de respuestas obtenidas en cada cuestión (C=cuestión) planteada en el segundo cuestionario, divididas según los cinco niveles de análisis.

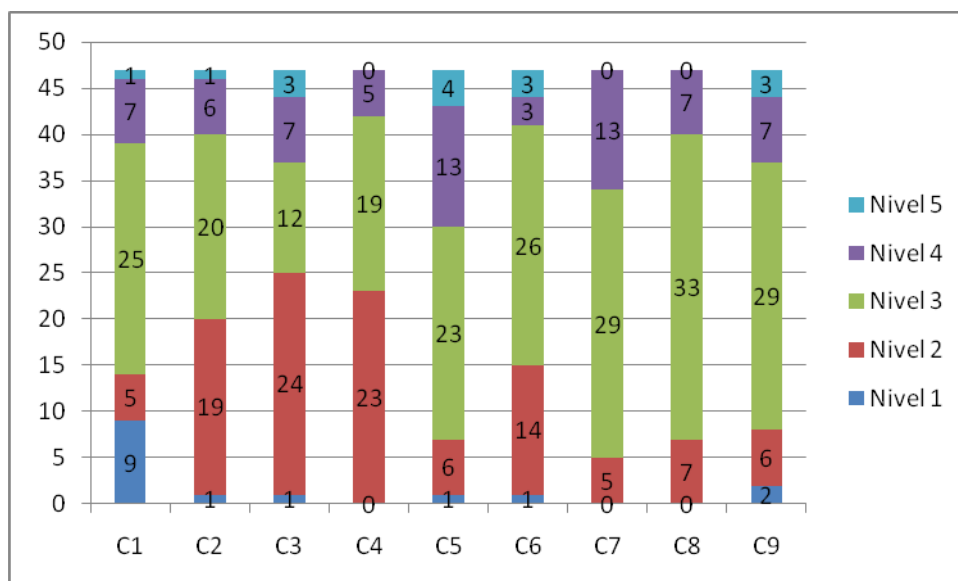


Figura 2. Número de respuestas obtenidas en cada cuestión según los niveles de la taxonomía SOLO.

Como se puede comprobar, la mayoría de las respuestas se identifican con el nivel multiestructural de la taxonomía SOLO, si bien en las cuestiones 2, 3 y 4 se muestra un aumento en las respuestas categorizadas en el nivel uniestructural. Por motivos de extensión, en este trabajo se presenta, de manera más detallada, el análisis de cuatro de las cuestiones planteadas a los estudiantes. De manera concreta, damos a conocer la ejemplificación de los distintos niveles de conocimiento ante una misma pregunta con objeto de mostrar evidencias de la progresión del conocimiento del alumnado.

Cuando se le pregunta al alumnado acerca del conocimiento que han desarrollado sobre los principales modelos de orientación educativa, los resultados evidencian que el 2,13% no ha sido capaz de dar respuesta a la cuestión planteada; el 29,79% representa el nivel uniestructural; el 55,32% lo conforman las anotaciones del nivel multiestructural; el 6,38% hacen referencia a las respuestas del nivel relacional; y el 6,38% de las respuestas han sido identificadas en el nivel de abstracción extendida. Esta información revela, acorde con los datos globales expuestos anteriormente, que la mayoría de los estudiantes tienen un conocimiento fragmentado y limitado sobre la conceptualización de modelo de orientación, identificándose la denominación de modelos concretos aunque sin llegar a profundizar en sus características. A modo de ejemplo se muestra una de las respuestas de los estudiantes en este nivel: "Modelo de orientación: manera y modo específico de orientar. Orientar mediante la relación e interacción entre el orientador y el orientado. Existen varios tipos de modelos de orientación los cuales conocí en la asignatura de Modelos. Ej.: Modelo de orientación de consulta: El sujeto hace una consulta (duda, problema, dificultad...) al orientado para que éste le guíe a la resolución de un posible problema. Modelos a lo



largo de la historia, y diversos modelos fueron apadrinados por los siguientes autores: Stake, Stufflebeam, Wolf y Other, etc. [P39: Sujeto38.txt - 39:6 (86:92)].

En relación a la cuestión planteada sobre qué es un proyecto de intervención socioeducativa, los resultados revelan que más de la mitad de las respuestas han sido categorizadas en el nivel multiestructural (61,7%). El contenido de las respuestas de los estudiantes evidencian que el conocimiento de los estudiantes respecto a este tema se reduce a breves descripciones derivadas principalmente del material estudiado. El 10,64% de las anotaciones se encuentran en el nivel uniestructural, por lo que indican una comprensión menor por parte de los estudiantes, caracterizada por la cotidianeidad y obviedad de las respuestas. Sin embargo, el 27,66% de las respuestas han sido categorizadas en el nivel relacional, revelando así que más de una cuarta parte de los estudiantes han sido capaces de desarrollar sus respuestas a través de argumentos bien estructurados y con información detallada. Un ejemplo de respuesta en este nivel sería la siguiente: “Es un documento, normalmente recogido por escrito, planificado, sistematizado y definido que tenga las actuaciones, objetivos, contenidos, metodologías y autoevaluación necesarias para dar respuesta a un problema detectado en la realidad social y educativa, previo consenso y colaboración con los implicados en el mismo y cuya meta final está orientada en la solución de la mejora del mismo y en proporcionar a los implicados destrezas, habilidades y estrategias que le permitan la mejora progresiva ante futuras complejidades (capaces de resolver las mismas) [P49: Sujeto21.txt - 49:9 (136:141)].”

Cuando se le pregunta a los estudiantes sobre la definición de aprendizaje y los tipos de aprendizaje que conoce, sus respuestas quedan representadas de la siguiente manera: en el nivel multiestructural se encuentran la mayoría de las respuestas (70,22%). El 14,89% se han categorizado en el nivel uniestructural, mientras que el restante 14,89% hace referencia al nivel relacional. Ciñéndonos a las respuestas de cada nivel, encontramos respuestas en el nivel uniestructural en las que se incluye la definición de aprendizaje a partir de, como mucho, dos ideas básicas, pero redactadas mediante un estilo cotidiano. En el nivel multiestructural se encuentran aquellas respuestas en las que se observa un incremento de información en relación a la definición y tipos de aprendizaje. En estos casos, los estudiantes utilizan más ideas en su redacción. Por ejemplo, además de incluir que el aprendizaje es “adquisición de conocimientos”, describen cómo es asimilado, aluden a términos como “competencias”, “contenidos”, “capacidades”, etc., e incluso mencionan el “aprendizaje a lo largo de la vida”. En el nivel relacional, sin embargo, se aprecia un discurso con un estilo profesional, argumentado y detallado. En la siguiente tabla se muestra una respuesta de cada nivel.



Tabla 1. Respuestas de los estudiantes en los niveles uniestructural, multiestructural y relacional.

Nivel uniestructural	Nivel multiestructural	Nivel relacional
El aprendizaje lo entiendo yo como una forma de adquirir conocimiento. Conozco el aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo [P45: Sujeto44.txt - 45:8 (83:84)].	El aprendizaje son los conocimientos que adquirimos durante toda la vida. Constantemente recibimos estímulos donde vamos adquiriendo cosas, y así surge el aprendizaje. El tipo de aprendizaje que conocemos: cognitivo, significativo, por descubrimiento, por repetición, memorístico [P30: Sujeto29.txt - 30:10 (113:116)].	Es el proceso de adquisición, de aprehensión de los contenidos o experiencias. Es el paso por el que un contenido o una experiencia dada son retenidos en nuestro cerebro de tal forma que seamos capaces de utilizarla, manejarla, recapitularla, evocarla en cualquier momento y que forme parte de nuestro esquema mental básico. Queda retenida en la memoria a largo plazo y, en el caso de las habilidades y destrezas, así como de los conocimientos, están presentes o puede estar en el momento que decidamos hacer uso de ella. Aprendizaje significativo: aprender sobre la base de otros aprendizajes. Aprendizaje constructivo: construirlo tú mismo. Aprendizaje por descubrimiento: ir descubriendo, indagando. Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje experiencial [P12: Sujeto11.txt - 12:10 (125:135)].

Entiendo como aprendizaje la adquisición de información y conocimientos, tanto formales como no formales (aprendiendo materias de estudio, valores, aprender a realizar cosas, a ser,...) Son varios los tipos de aprendizaje: - Aprendizaje significativo: a partir de conocimientos ya adquiridos. - Aprendizaje cooperativo y colaborativo: con otros compañeros y de otros compañeros [P35: Sujeto34.txt - 35:8 (99:103)].

Por último, en relación al conocimiento desarrollado sobre la educación en valores, se puede indicar que la mayoría de las respuestas se encuentran en el nivel multiestructural (61,70%). En el nivel de complejidad estructural más bajo, el nivel preestructural, se han categorizado dos respuestas (4,26%) y seis respuestas en el nivel uniestructural (12,77%). En los niveles más altos, relacional y de abstracción extendida, se han categorizado el 14,89% y el 6,38%, respectivamente. A modo de ejemplo se muestra una respuesta identificada en el nivel multiestructural y otra en el nivel de abstracción extendida, con objeto de mostrar evidencias de un conocimiento superficial y un conocimiento profundo, respectivamente, sobre la temática (tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de los estudiantes en los niveles multiestructural y de abstracción extendida.

Nivel multiestructural	Nivel abstracción extendida
La educación en valores es la educación que tiene como base los valores éticos y morales. Se educa desde esos valores, es decir, se educa desde la tolerancia, desde el respeto, desde la igualdad, etc. la educación parte de esos valores y se actúa desde esa base [P 2: Sujeto2.txt - 2:9 (132:135)].	Es una corriente teórica de gran calado los últimos años, que reivindica y pone de manifiesto la importancia de la educación y aprendizaje de valores como la justicia, tolerancia, igualdad..., que sean capaces de dar consistencia y sentido a la sociedad democrática en la que estamos inmersos. A raíz de la crisis de identidad y valores de nuestro siglo, se puso de manifiesto la necesidad de formar a los ciudadanos en los valores cívicos que sustentan la sociedad y la legítima. Uno de los conceptos ligados es la pedagogía del alteridad, que reclama la necesidad de ponernos en el lugar del otro [P12: Sujeto11.txt - 12:9 (144:150)].



Conclusiones

Los hallazgos obtenidos¹ nos permiten situar en un continuo los niveles de comprensión de los alumnos en relación con los contenidos de aprendizaje sobre los que se les ha preguntado. En general, la mayoría de las respuestas de los estudiantes se identifican en los niveles multiestructural y uniestructural, lo cual evidencia estadios de comprensión muy bajos, basados en ideas inconexas, superficiales y, en su mayoría, descontextualizadas y poco argumentadas. Esta información da cuenta de los procesos de aprendizaje que se están favoreciendo en los estudiantes así como de los enfoques que éstos utilizan para aproximarse al conocimiento. De manera singular, podemos decir que los estudiantes de pedagogía han conformado un conocimiento predominantemente memorístico mediante un enfoque superficial.

Estos resultados nos permiten cuestionar si las metodologías y las evaluaciones realizadas por los docentes son las adecuadas. Parece ser que las actividades de aprendizaje que siguen primando son aquellas que enfatizan la memoria y la repetición y no tanto la comprensión y el pensamiento complejo. En estos casos se hace necesario replantearse cuáles son los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar en los alumnos y valorar si las metodologías y las evaluaciones seguidas para la cumplirlos son las idóneas. Si bien es necesario que los estudiantes memoricen algunas informaciones para formar una idea de lo que se quiere aprender, también lo es que hagan propia esa información, sean capaces de analizarla, cuestionarla y valorarla, es decir, de crear pensamiento complejo.

Bibliografía

- BIGGS, J. y COLLIS, K.F. (1982). Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy. New York: Academic Press.
- BIGGS, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. y TANG, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. What the student does (4ª Ed.). Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill.
- PRIETO, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J.C. Torre y E. Gil (eds), Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (pp. 111-142). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- RUÉ, J. (2007). Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.
- ZABALA, A. (2005). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Graó.

¹ Se debe tener en cuenta que estos hallazgos serán ampliados y matizados en una Tesis Doctoral con otras informaciones que nos permitirán valorar, además, el conocimiento procedimental de los estudiantes.



Aprender haciendo: experiencia de implementación de una buena práctica de innovación docente en la Educación Universitaria

Learning by doing: the experience of the implementation of good practice in teaching innovation in Higher Education

Andrade Abarca, Paola *; García Tinisaray, Daysi. *Universidad Técnica Particular de Loja*

* Datos de contacto: 5933701444 | psandrade@utpl.edu.ec

Resumen

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos, uno de los principales es que la demanda laboral exige profesionales capaces de hacer análisis críticos y combinar elementos teóricos y prácticos al momento de enfrentarse a la realidad laboral y tomar decisiones. Bajo esta realidad, el objetivo se basó en implementar una práctica de innovación docente-estudiante para generar un conocimiento multidisciplinario, aplicando el conocimiento teórico y formal como un valor germinal que desemboque en resultados concretos, prácticos y aplicables. Se utilizó el modelo de aprendizaje basado en la práctica que ha popularizado el psicólogo Roger Schank (2010) basado en el principio "si lo leo lo olvido, si lo veo lo recuerdo pero si lo hago lo aprendo" y se lo complementó con el modelo académico de una universidad ecuatoriana pionera en el Ecuador (2007) en enfocarse en la formación por competencias (conocimientos, habilidades y aptitudes). Se realiza la buena práctica docente con 250 estudiantes del área administrativa que cursaron la materia de Estadística en el año 2013. El principal resultado muestra una mejora en el rendimiento académico y un incremento en la calidad del aprendizaje adquirido (el cual fue medido a través de instrumentos cuali - cuantitativos). Además estos resultados se han constituido en acciones que han orientado la acción educativa de futuras cohortes de estudiantes.

Palabras clave: *buena práctica, competencias, aprender haciendo.*

Resumen en inglés

Higher education is facing a number of challenges, one of the main ones is that labor demand requires professionals to make critical analyzes and combine theoretical and practical at the time of facing the reality of work and decision making elements. Under this situation, the objective was based on implementing a teacher-student practice of innovation to provide a multidisciplinary knowledge, applying the theoretical and formal knowledge as a germinal value leading to concrete, practical and applicable results. Learning model based on the practice that has become popular psychologist Roger Schank (2010) based on the principle "if I read I forget, I see if I remember but if I do I learn" and complemented it with the model was used an Ecuadorian university academic pioneer in Ecuador (2007) focus on skills training (knowledge, skills and abilities). Good teaching practice with 250 students in the administrative area who studied the art of Statistics in 2013 was performed.



The main result shows an improvement in academic performance and an increase in the quality of the acquired learning (which was measured by instruments qualitative - quantitative). Furthermore, these results have become actions that have guided educational activities in future cohorts of students.

Palabras clave en inglés: *good practice, skills, learning by doing.*

Introducción

Actualmente algunas universidades están aplicando un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, basado no solamente en un conocimiento tutorizado sino también en un aprendizaje autónomo-práctico que se cumple a través de las buenas prácticas, entendidas estas como una experiencia educativa y práctica tanto para estudiantes, docentes y la institución educativa, que favorece la participación en dinámicas generales en el aula y fuera de ella, creando de esta forma en el estudiante la idea de que el aprendizaje ya no solo se adquiere en el aula, sino también en la práctica diaria y a lo largo de la vida. Importantes son los aportes que se han realizando en este campo como son los de Chickering y Gamson (1987), Benavente (2007), Ledo y Morales (2009), Zabalza Beraza (2012).

El interés de aplicar esta nueva estrategia de aprendizaje a un grupo de estudiantes de una universidad ecuatoriana que cursan la asignatura de Estadística, surge con la idea de mejorar su rendimiento académico y asegurar la adquisición de competencias, logrando de esta forma que el alumno comprenda, analice y aplique la teoría en su entorno de forma práctica y que el docente desarrolle estrategias didácticas innovadoras. Para ello se aplica una práctica basada en el manejo de encuestas a hogares y la construcción de bases de datos estadísticos para el diagnóstico socioeconómico.

Marco teórico y objeto de estudio

Las Buenas Prácticas de Innovación Docente implican el logro de varias competencias en la formación de estudiantes, ya que orientan la acción educativa hacia actividades prácticas y permiten a los docentes universitarios realizar un replanteamiento metodológico que prepare a los estudiantes para enfrentar nuevos escenarios.

Educación en competencias

La formación en competencias profesionales ha sido extendida en la mayor parte de instituciones de Educación Superior. ¿Qué son las competencias?, la OCDE (2003) responde a esta pregunta en su documento Definición y Selección de Competencias, precisando que las competencias son: “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.



En este contexto, se debe tener presente que el rol del docente universitario ha cambiado, ha pasado de ser un docente trasmisor de conocimientos a un tutor y asesor de los estudiantes, inmerso en una realidad social y obligado a atender las necesidades sociales actuales. Un docente universitario está llamado a estructurar, organizar y dirigir el proceso de aprendizaje, diseñar experiencias, retroalimentar y ser guía del estudiante. El proponer buenas prácticas de innovación docente, constituye una de las vías para formar profesionales competentes capaces de aprender, obtener información y adaptarse a situaciones de cambio.

Aprender haciendo

Las competencias son entendidas como “saber hacer”, lo que significa que el saber se convierte en actuaciones prácticas y se ajusta a diversos contextos. Los estudiantes aprenden mejor a través de experiencias, es importante por ello acercarlos a situaciones reales, prácticas y concretas.

Roger Schank (2010) realiza un aporte interesante en este sentido; a través del modelo del “Learning by doing” resalta el enfoque que la única manera de aprender es haciéndolo. Si bien sus estudios están dirigidos a la enseñanza media, son perfectamente aplicables a la educación universitaria. El método que desarrolló Schank se basa en aprender haciendo, probando, simulando, y no solamente escuchando a un expositor.

Definiciones de buenas prácticas docentes

Trabajar con buenas prácticas de innovación educativa permite a través del compromiso docente, superar la barrera del aprendizaje teórico a la participación práctica de un grupo de estudiantes; se constituyen por lo tanto en un replanteamiento metodológico que potencia el saber hacer las cosas y que prepara a los estudiantes para enfrentar nuevos escenarios.

Herrero (2007) define a las buenas prácticas docentes como una aproximación con frecuencia innovadora, que ha sido previamente experimentada y evaluada y de las que se presumen unos resultados valiosos.

Otro aporte importante es el de la Junta de Andalucía (2012), quienes establecen a una buena práctica docente como el conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos, actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas.

Principios y atributos

Las buenas prácticas docentes son asociadas con una metodología didáctica que hace que la situación académica actual de docentes y estudiantes funcione mejor en un contexto dado y que orientan las acciones educativas futuras. Para que se cumpla con esta metodología, es necesario que las buenas prácticas cumplan con principios y atributos. De acuerdo a Chickering & Gamson (1987) son siete los principios que debe una presentar una buena práctica:

- Promover la relación profesores - estudiante.
- Desarrollar dinámicas de cooperación entre los alumnos.
- Aplicar técnicas activas para el aprendizaje.



- Permitir procesos de retroalimentación.
- Enfatizar el tiempo de dedicación a las tareas.
- Comunicar altas expectativas.
- Respetar diversos talentos y formas de aprendizaje.

Santiso (2012) establece los atributos que debe poseer una buena práctica educativa, considerando lo señalado en el Programa MOST (Management of Social Transformations) de la UNESCO:

- Ser innovadoras y desarrollar soluciones nuevas o creativas.
- Ser efectivas y demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- Ser sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales para mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- Ser replicables, y que sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

Metodología

Se toma como caso de aplicación y estudio, la asignatura de Estadística Básica de un grupo de estudiantes de una universidad ecuatoriana. La población objetivo considerada para ejecutar la buena práctica estuvo conformada por 250 estudiantes; de los cuales, el 60% eran mujeres y el 40% restante hombres, con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, todos ellos matriculados en el curso académico 2013. La asignatura seleccionada es de carácter genérica y se enseña en los ciclos iniciales de las carreras que se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes matriculados en Estadística Básica por carrera

Titulación	Matriculados
Administración de Empresas	56
Administración en Banca y Finanzas	49
Economía	60
Ingeniería en Hotelería y Turismo	47
Ingeniería en Contabilidad y Auditoría	38

Procedimiento

Al inicio del periodo académico los estudiantes conocieron los contenidos de la materia a través de un plan académico, con la buena práctica ellos debían aplicar la teoría aprendida cada semana de clase a la práctica a través de un estudio socioeconómico. En cada fase se aplicó cada tema estudiado como se observa en la Tabla 2.



Tabla 2. Fases de la buena práctica de Estadística básica.

Práctica	Teoría
Fase 1: Elaboración de la encuesta	Conceptos de estadística Tipos de variables Niveles de medición
Fase 2: Determinación de la muestra	Concepto de población Concepto de muestra Cálculo del tamaño de la muestra
Fase 3: Aplicación de la encuesta	Tipos de muestreo
Fase 4: Tabulación de datos	Introducción a SPSS Niveles de medición
Fase 5: Análisis de resultados	Tablas de frecuencias Distribuciones de frecuencias Representaciones gráficas
Fase 6: Exposición	Competencias

Cada una de las fases contó con la asesoría y revisión de los docentes. En la fase 1, la encuesta contenía 85 preguntas y fue desarrollada con la finalidad de que todas las carreras manejen el mismo formulario, los estudiantes debieron conocer previamente el instrumento, determinar cuáles eran las preguntas que representaban variables de tipo cualitativo y cuantitativo y qué tipos de preguntas existían.

En la fase 2, se diseñó la muestra, siendo los hogares de la ciudad de Loja - Ecuador el universo de estudio. Los estudiantes considerando los 33.900 hogares de la ciudad (INEC, 2010), como una población finita, calcularon el tamaño de la muestra, determinando que el número de encuestas a aplicar era de 400.

Luego se aplica la encuesta en la fase 3, en donde los estudiantes inicialmente establecieron qué tipo de muestreo debían usar, posteriormente en el trabajo de campo emplearon un muestreo aleatorio estratificado que comprendió los 269 barrios de la ciudad, divididos en 6 sectores.

Una vez que recolectaron la información, previo a realizar el procesamiento de datos se dictó el curso básico de SPSS, que les permitió cumplir con la fase 4 manejando una base de datos real, establecieron el nivel de medición de cada una de las preguntas (escala, nominal y ordinal) y realizaron el cruce de variables. En la fase 5, los estudiantes de las carreras seleccionadas realizaron un análisis interdisciplinario haciendo uso de la estadística descriptiva. Finalmente en la fase 6 los docentes verificaron la adquisición de competencias y los estudiantes socializaron los resultados por equipos multidisciplinarios (estudiantes de diferentes titulaciones hicieron un equipo).

Resultados

Para evaluar los efectos de la aplicación de la buena práctica propuesta se han considerado los siguientes parámetros: indicadores académicos de los estudiantes involucrados en la buena práctica, valoraciones sobre su experiencia en la misma y adquisición de competencias.



Indicadores académicos de los estudiantes involucrados en la buena práctica

Para determinar el éxito de la práctica propuesta, se han considerado las calificaciones de los alumnos y sus índices de reprobación, factores determinantes de la mejora del aprendizaje de los alumnos. Se consideró 3 momentos, correspondientes al periodo académico inmediato anterior a la realización de la propuesta metodológica (periodo 1), periodo de implementación (periodo 2), y finalmente periodo inmediato posterior de la ejecución (periodo 3).

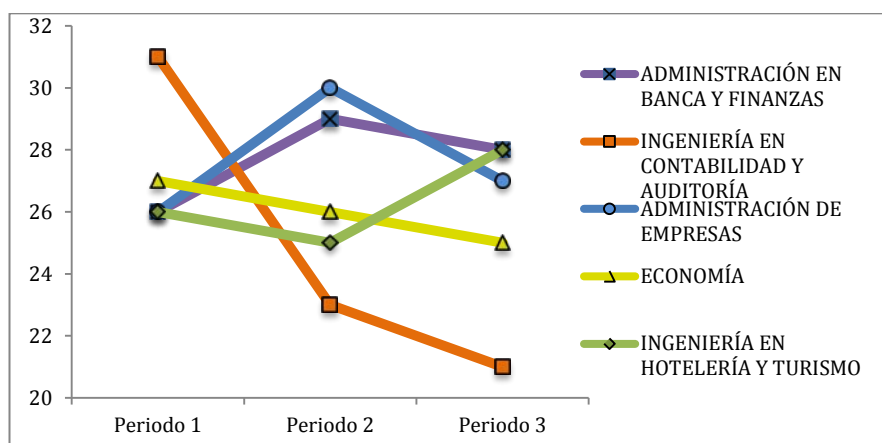


Imagen 1. Promedios académicos por carrera

Para la realización de este análisis se revisa la evolución del promedio académico de la asignatura de Estadística en los periodos seleccionados. En la Imagen 1 se representa la evolución del promedio académico (sobre 40 puntos), evidenciando que en el periodo que se aplicó la buena práctica hubo un incremento en dos titulaciones (Banca y Finanzas, Administración de Empresas) y existe un leve decrecimiento en las tres restantes (Economía, Hotelería y Turismo y Contabilidad y Auditoría). En el periodo 3 (no se aplica la buena práctica), se observa una disminución de los promedios de la mayoría de las carreras.

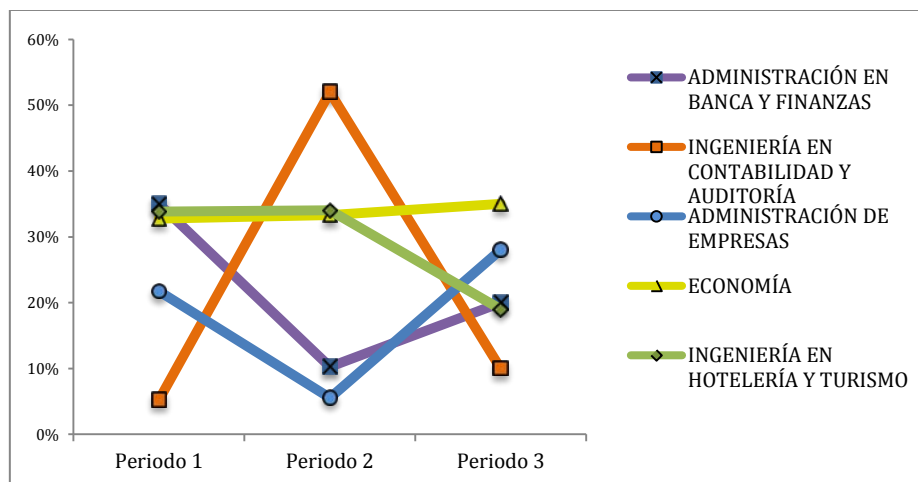




Imagen 2. Tasa de Reprobación por carrera

En la Imagen 2 se observa que la tendencia del porcentaje de reprobación es inversa al promedio de notas, puesto que la disminución de reprobados se da en el grupo de estudiantes que mejoraron sus promedios durante la implementación de la buena práctica (Banca y Finanzas, Administración de Empresas).

Los resultados obtenidos demuestran que una buena práctica no es el único factor que incide en el rendimiento académico y tasa de reprobación de los estudiantes; estos indicadores pueden verse influenciados por otros contextos de tipo socioeconómico, motivacional, cultural, de procedencia de educación media, metodología docente, entre otros.

Valoración de los estudiantes involucrados en la buena práctica

Durante la realización de la buena práctica se aplicó el enfoque pedagógico de Aprender Haciendo, de manera que la enseñanza de la parte teórica sea acompañada de la guía del docente para descubrir su aplicación práctica. Para conocer la percepción de los estudiantes, se realizó una encuesta al finalizar el periodo 2 a un grupo de estudiantes involucrados y seleccionados de manera aleatoria. Los factores considerados fueron:

- Incremento de conocimientos.
- Mejora de la aplicación práctica de conocimientos teóricos.
- Tránsito de las experiencias adquiridas a sus demás actividades académicas.
- Mejora en la disposición al trabajo en equipos multidisciplinarios.

El 55% de los encuestados consideró que ha existido una mejora en sus conocimientos teóricos; un 60% de los estudiantes encuestados, encontró que la realización de esta actividad facilitó la aplicación práctica de los contenidos, como resultado de una metodología docente más interactiva y dinámica. Respecto a la transferencia de las experiencias adquiridas a otras materias de su programa formativo, los resultados no son muy favorables. Tan solo el 35% de los encuestados considera que las competencias adquiridas luego de esta actividad han tenido una influencia positiva en los resultados de otras materias. Si bien, consideran de gran importancia la realización de prácticas de este estilo, sería importante generalizar un esquema estándar que permita la aplicación en otras ciencias. Finalmente, el 75% de los encuestados considera que se generaron capacidades de trabajo multidisciplinario en su equipo, pues señalan que esta actividad les permitió integrar conocimientos y prácticas, además reconocieron problemas sociales complejos y relacionados a la disciplina.

Adquisición de competencias

La valoración por parte de los docentes implicados, respecto a la adquisición de competencias fue positiva. Se destaca las opiniones de los mismos respecto que la experiencia ha



sido diferente de otras prácticas habituales, aportando a mejorar la concepción que el estudiante tiene del uso de la estadística en la vida real. Por ejemplo los docentes observaron que el uso de herramientas, software estadístico y procesamiento de datos por parte de los estudiantes fue realizado de manera rápida y correcta, comprendiendo de manera sencilla el uso de las mismas; al hacer comparaciones con grupos de estudiantes que no aplicaron la buena práctica, se observó que ellos tuvieron mayor dificultad para comprender, pues lo único que se usaba eran ejercicios propuestos en textos y manuales.

Conclusiones

El análisis cuantitativo de los promedios académicos y tasas de reprobación permite suponer que la aplicación de la buena práctica ha tenido influencia de cierta forma en mejorar los promedios académicos y reducir los índices de reprobación.

Se determina que para cualquier indicador académico las buenas prácticas son un factor importante que se debe considerar para su mejora; sin embargo no debe ser el único, pues existen otras variables socioeconómicas, motivacionales, culturales, de procedencia de educación media, de metodologías de enseñanza entre otros, que también pueden incidir de forma positiva o negativa en estos indicadores.

Los resultados de la encuesta, muestran que más del 50% de los estudiantes involucrados percibieron un efecto positivo en el incremento de conocimientos, mejora de aplicación práctica y la mejora en la disposición al trabajo en equipo, por lo que una buena práctica puede ser claramente considerada como un medio idóneo para complementar las clases de una asignatura.

Uno de los objetivos planteados en esta buena práctica fue abordar un conocimiento multidisciplinario entre los estudiantes mientras aprenden, de forma que aúnen esfuerzos para realizar acciones conjuntas y pensar en estrategias de solución a problemas sociales, orientadas a su perfil profesional; se puede concluir que este objetivo se logra, ya que la valoración realizada por los estudiantes con respecto a la mejora del trabajo en equipos multidisciplinarios fue positiva (75%).

Con la valoración por parte de los estudiantes y docentes, respecto a la adquisición de competencias, se puede verificar que se logró alcanzar diferentes competencias específicas como: manejo de formularios estadísticos, recabar y procesar información estadística, manejo de software estadístico, análisis descriptivo de datos, documentación adecuada para abordar informes y estudios.

La metodología planteada es transferible a cualquier otra asignatura, lo que puede contribuir a la implementación de nuevos planteamientos en la docencia y nuevas formas de abordar la enseñanza.

Como futuras investigaciones, los resultados de las buenas prácticas de innovación docente es uno de los factores que se debe incluir en los modelos estadísticos típicos para medir el rendimiento académico de los estudiantes.



Bibliografía

- BENAVENTE, A. (2007). Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Informe presentado al 5to. Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre "Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum".
- CHICKERING, A. & GAMSON, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate. AAHE bulletin, 3, 7.
- GÓMEZ CARRASCO, C. (2014). Aprender a enseñar en ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. REDU Revista de Docencia Universitaria, Vol. 12(2), 307-325.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS INEC (2010). VII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Ecuador. INFOPLAN.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. (2012). Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado.
- HERRERO, J., PEREZ, R., GOMEZ, M., VISCAYA, M., & MORA, J. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. Espacio Europeo de Educación Superior, 1, 155-182.
- LEDO, M. & MORALES, I. (2009). The good teaching practices. [Buenas prácticas docentes] Revista Cubana de Educación Médica Superior, 23(1).
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Recuperado de http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_fi nal.pdf
- PÉREZ, J. C. N., GONZÁLEZ-PINEDA, J. A., RODRÍGUEZ, M. G., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., MONTERO, C. R., ÁLVAREZ PÉREZ, L., & TORRES, M. D. C. G. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- PONS, P. & JIMENEZ, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- SANTISO, C. (2002). Education for Democratic Governance: review of learning programmes. UNESCO.
- SCHANK, R. (2013, 11, 07). La evolución mata la evolución. Recuperado el 28 de Julio del 2014. <http://blog.tiching.com/roger-schank-la-evaluacion-mata-la-educacion/>.
- VAN MEERBEKE, A. V., & GONZÁLEZ, C. N. R. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación médica*, 8(2), 74-82.
- YÁNIZ ÁLVAREZ, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Education siglo XXI*, 24.



ZABALZA, M. (2012). El estudio de las " buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria.
REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 17-42.



Compartiendo miradas en la formación de posgrado universitario: una experiencia reflejo de búsqueda personal y académica

Sharing glances in postgraduate studies: an experience reflecting personal and academic search.

García Ontañón, Silvia. *Universidad de Cantabria*; Pozo Miranda, Manuela *.
Universidad de Cantabria

* Datos de contacto: +34 671244572

sylartes@gmail.com | pozomiranda.manuela@gmail.com

Resumen

Esta comunicación supone una suerte de cuaderno de bitácoras de tres estudiantes del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria que con formación académica dispar, dentro de distintos contextos espaciales y temporales y con inquietudes diferenciadas, ahondan en la necesidad de conocer las experiencias educativas de profesionales en el campo del arte: una actriz, un escritor, un músico y una diseñadora gráfica. Todo ello a través de las propias redes personales (artistas con los y las que compartimos momentos comunes en nuestras respectivas historias de vida) y profesionales (las profesoras del módulo de Inclusión y Exclusión Socioeducativa del Máster citado que suponen la génesis de esta investigación). La visión de la experiencia en primera persona del plural permite reflexionar acerca de la formación recibida, permitiendo realizar una conexión entre la vida y la investigación. Bebiendo de la metodología biográfica-narrativa en conjunción con la investigación basada en artes creamos aquí un relato polifónico en el que convergen nuestras experiencias para divergir después en diferentes trayectorias profesionales y vitales.

Palabras clave: *Arte, Investigación biográfico narrativa, Experiencias educativas, Formación académica.*

Resumen en inglés

This paper is a sort of logbook by three students attending the Master Program "Research and Innovation in Educational Contexts" at the Cantabria University (Spain), who, having different academic backgrounds as well as different curiosities, were interested in studying the educational experiences of professionals working in the field of arts: an actress, a musician, a novel writer and a graphic designer. The subjects of this quest were chosen from our personal and professional networks such as artists with whom we have shared experiences in our lives and the professors of the Master, who inspired this research. The different and subjective glances on these personal experiences, allowed us to develop a research about our own professional training, creating a connection between life and research. Using the biographic-narrative interpretive method and following the concepts of art-based research we propose a polyphonic story where our own experiences converge and diverge following different professional careers and lives.



Palabras clave en inglés: *Arts, Biographic-narrative interpretive method, Academic background, Educational experiences*

Introducción

Quienes formamos parte de este trabajo hemos querido realizar con el mismo un viaje introspectivo por cada uno de los estadios de formación que hemos compartido en nuestro camino profesional como docentes. Así, en estas líneas, compilamos nuestro paso por el posgrado universitario en la UC analizando cómo a través de las realidades vividas y de los trabajos académicos realizados, nuestra formación profesional se ha visto enriquecida y ha determinado el rumbo de nuestras experiencias investigadoras y docentes posteriores.

La Investigación Biográfica Narrativa y dentro de ésta la perspectiva de Investigación Basada en las Artes, han supuesto la tónica tanto de las aportaciones que como grupo de trabajo hemos realizado en los diferentes módulos que componen los estudios de Máster, como de los itinerarios individuales seguidos para desarrollar el trabajo final, siendo el perfil investigador el escogido para ello.

Relatando nuestra experiencia pretendemos, por un lado, propiciar la reflexión en torno a las necesidades que como alumnas vimos satisfechas en el desarrollo del Máster; por otro, compartir las inquietudes que como educadoras perseguimos a través de la investigación.

Marco teórico: La formación inicial y el Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos.

El Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos responde a necesidades interdisciplinares, en la medida en que ofrece a profesionales de distintos campos la oportunidad de orientar su formación hacia la educación. Esa amalgama de formaciones que tienen cabida entre el alumnado propició que nosotras, Silvia, Julia y Manuela, nos encontráramos.

Partiendo de esas trayectorias individuales previas con las que contábamos (bellas artes, psicopedagogía, técnica informática y musicología), tuvimos la suerte de coincidir en intereses artísticos y la oportunidad de realizar un proyecto, dentro del módulo de Inclusión Social y Educativa del citado Máster, que nos ha permitido recorrer los diferentes estadios de una investigación, desde las ideas iniciales hasta el análisis de los resultados, pasando por la entrada en el campo, el procesamiento de la información o la búsqueda de soluciones estéticas dentro de las posibilidades de la imagen, hasta llegar a las reflexiones y conclusiones finales que nos permiten difundir nuestra aventura hoy: una experiencia reflejo de búsqueda personal y académica.

La naturaleza de las asignaturas que integraban el módulo de aprendizaje, denominadas “La diversidad y la diferencia en los procesos socioeducativos. La construcción de identidades” y “Procesos de inclusión y exclusión socioeducativa. Posibilidades de la investigación biográfico-narrativa”, supusieron el caldo de cultivo para realizar **una investigación que ahondara en la experiencia de personas relacionadas con el mundo del arte y en su paso por el sistema educativo como**



contingencia para desarrollar su actividad profesional posterior. La libertad en la elección del tema así como en la elección de formas de expresión para sustentar la investigación, avalan afirmar que nuestros intereses se vieron favorecidos desde las asignaturas antes citadas, contribuyendo así a imprimir al trabajo un carácter innovador más allá de la sólita investigación en contextos educativos.

Así, determinando como punto de partida el objetivo de nuestro trabajo, pusimos en práctica algunas estrategias desarrolladas en el transcurso del módulo para realizar un estudio amplio y global, que incluyera no sólo nuestras inquietudes y nuestras voces, sino también que reflejara distintas disciplinas artísticas y que no se quedara en el papel, sino que adoptara una forma gráfica en movimiento, que permitiera así dar a conocer a nuestros protagonistas y hacer llegar el discurso a una audiencia mayor gracias a las características del medio audiovisual.

La imagen como medio de comunicación “facilita el acceso a los contextos concretos donde tiene lugar la producción de los discursos-sentidos sociales; esto hace más sencilla la abstracción, e incluso la extrapolación implícita que analista y analizado (observador y observado) realizan en dicho producto visual” (Martínez, 2008:65); así, nuestro discurso y el de nuestros informantes, son susceptibles de ser audiovisionados¹ y diseccionados en los matices más sutiles (la entonación, la postura corporal, el gesto, las pausas y la respiración, etc.) favoreciendo ese acceso, abstracción y extrapolación.

Para hablar y versar sobre arte en relación a la inclusión y exclusión socioeducativa, sobre los lenguajes imperantes en la escuela y sobre las inquietudes del alumnado, así como sobre la voz de éstos y acerca de las posibilidades que las disciplinas artísticas ofrecen a la educación, nos pareció oportuno utilizar un medio potencialmente artístico, aunando nuestras fortalezas en esta materia: imágenes, personas y personalidades, voces, música, obras artísticas (plásticas, musicales, literarias, cinematográficas), diseños gráficos y espacios (sonoros y visuales) aunados en un todo audiovisual, producido como medio y como fin en sí mismo².

Justificamos la inclusión de esta comunicación en el presente Congreso de Formación del Profesorado como una necesidad para actualizar los métodos, dando cuenta para ello de nuestra experiencia investigadora, así como también, en forma de meta-relato, para poner en valor la educación artística como formación insustituible, global y enriquecedora.

Objeto de estudio: la experiencia vivida como materia prima de investigación.

La realidad, lo cotidiano y sus rutinas, son, por un lado, una serie de circunstancias preconcebidas y por otro, la consecuencia de cierta predisposición que lleva a asumir que el mundo es como es, sin

¹ El término de “audiovisión”, acuñado por el compositor Michel Chion (1993), permite tomar conciencia del aspecto sonoro en la recepción del audiovisual, dejando constancia de los dos canales que reciben información de este medio.

² Dicho audiovisual puede verse en el siguiente enlace web: <http://vimeo.com/71378234>



cuestionarlo, y de la misma forma, a esperar y aceptar la misma actitud de los demás (Wagner, Hayes y Flores, 2011). La reflexión en torno a las relaciones establecidas en la dinámica social entre lo “estructurado” y “estructurante”, lo “producido” y lo “productor” (Romero, 2012:62), nos llevó a formular una serie de cuestiones en torno al papel de las enseñanzas artísticas en el desarrollo de las diferentes etapas educativas: ¿cómo se configuran? ¿Qué percepción se tiene de ellas? ¿Cuáles son las dificultades que atraviesan quienes optan por lo artístico como un camino a seguir?

Desde nuestra sensibilidad, nuestra formación y desde el desasosiego que nos producía y produce el reducido espacio que las artes ocupan en el Curriculum de enseñanza³, decidimos investigar de qué manera algunos artistas habían desarrollado su interés hacia el teatro, la literatura, el diseño y la música, y cómo la educación apoyó u obstaculizó el desarrollo artístico profesional.

El criterio de selección de la muestra fue el que sigue: aunar a personas de formación académica artística que actualmente dedicaran su trabajo a crear productos artísticos. Así, para acercarnos a las realidades de nuestros informantes, no sólo nos basamos en aquello que contaban durante el transcurso de la investigación, sino también en lo que hacen profesionalmente y les define (Silverman, 2000). De esta manera, quisimos que su actividad artística quedara también representada en nuestro trabajo por medio de pequeños fragmentos de sus intervenciones, donde tenía cabida la interpretación musical, así como los propios productos artísticos realizados o performances en el escenario.



³ Lejos de querer analizar el corpus de saberes que configuran el Curriculum en cada uno de los estadios de aprendizaje, pretendemos, tan sólo, señalar su escasa aparición como una realidad objetiva.



La entrevista que realizamos, giró en torno a las diversas etapas educativas de los informantes, siendo la experiencia personal en relación al arte la que determinaba la primacía de una etapa u otra en el discurso. El relato no se desarrollaba de manera lineal sino que se articulaba en esferas, como las ayudas y las barreras detectadas dejan entrever:

AYUDAS	BARRERAS
<ul style="list-style-type: none"> — Apoyo económico/familiar para el desarrollo de las aptitudes — Autoiniciativa, trabajo intensivo para el desarrollo de las aptitudes — Conexión con el contenido de la formación artística — Conexión con personas con inquietudes artísticas — Desarrollo de aptitudes artísticas y crecimiento personal — Dificultades relacionadas con un estilo de aprendizaje diferente — Disfrute de la libertad de expresión artística — Disfrute de participar de una experiencia más inclusiva en el aula — Encuentros destacados con obras artísticas o formas de creación — Experiencias positivas relacionadas con la expresión artística — Gestión de la compatibilidad de la formación artística y la escuela — Oportunidades para el descubrimiento y desarrollo de aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> — Características personales de docentes — Conflicto con la valoración de las aptitudes personales — Conflicto con la valoración de las aptitudes personales profesionales — Desconexión con el contenido de la escuela — Desconexión con el contenido de la formación — Desconexión con la metodología — Dificultades en la escuela atribuidas a características personales — Evidencias de la falta de ajuste a lo escolar — Falta de inquietud artística — Falta de oportunidades para el desarrollo de aptitudes artísticas — Incomprensión de su interés por lo artístico — Orientación escolar desde las aptitudes observadas por otros — Percepción de la falta de valoración social de lo artístico — Percepción de la limitación sobre la expresión artística — Percepción de las limitaciones impuestas



AYUDAS	BARRERAS
<ul style="list-style-type: none"> — Percepción de la valoración negativa de las disciplinas artísticas — Percepción de la vinculación de los distintos saberes — Revisión del carácter enriquecedor sobre experiencias negativas 	<ul style="list-style-type: none"> sobre su expresión artística — Percepción de un pensamiento único — Percepción negativa de la autovaloración de las disciplinas artísticas

Así, las condiciones económicas, el entorno familiar, el grupo de iguales, el estilo de enseñanza docente o las experiencias vividas en la extra-escolaridad han supuesto, de una u otra manera, un influjo hacia la determinación artística de todos y cada uno de los informantes, a quienes además sus propias redes les devuelven una mirada en relación a lo que hacen. En nuestro caso, esa mirada hacia la actividad artística que desempeñan les proporciona un reflejo único, brindando una ocasión para reforzar el papel del arte en la educación; así, exponemos a continuación la metodología empleada para realizar esta investigación.

Metodología: de audiencia receptora a agentes emisores.

Para documentar la experiencia de nuestros protagonistas recurrimos a cuanto de etnográfico, biográfico, histórico, narrativo y performativo tenían sus historias de vida (Bolívar, 1998). Dentro los tipos de Investigación Biográfico Narrativa, la perspectiva de Investigación Basada en las Artes (desde ahora IBA) puede ser definida como una forma de investigación cualitativa que por medio de procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) visibiliza aspectos de manera más tangible con respecto a otros tipos de investigación (Barone y Eisner, 2006), y tiene como principal rasgo distintivo el aunar la investigación, las artes y la educación escolar (Pérez Saiz, 2013: 434).

El uso de una metodología en estrecha vinculación con el arte tiene por objetivo exponer la realidad por medio de formas de exploración “que permitan mostrar experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de dar cuenta a las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación” (Hernández, 2008: 87).

Además de realizar una entrevista semiestructurada al uso, nos interesaba la posibilidad de expresión de los informantes. Es por ello que les propusimos realizar un pequeño ejercicio reflexivo, utilizando para ello el propio medio artístico y con la consigna de personificar, mediante el arte y en forma de metáfora, una suerte de “Escuela Ideal” (EI). Así sus respuestas fueron una composición musical llamada *Esperanza* uno de los micro-relatos que aparecen en la obra literaria *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes, la obra pictórica *Aun Aprendo* de Goya, escuelas de arte como la Bauhaus o la cinta cinematográfica *Hacia rutas salvajes* (Sean Penn, 2007).

Los fundamentos, el por qué consideraban sus aportaciones como un camino hacia una escuela mejor, se apoyaron en las siguientes condiciones y potencialidades:



ESCUELA IDEAL

- Apoyo institucional a la educación artística
- Experiencia de un espacio inclusivo
- Potencial de lo artístico: espacio alternativo en la Escuela
- Potencial de lo artístico: factor de crecimiento personal
- Potencial de lo artístico: la educación de la ciudadanía
- Potencial de lo artístico: promoción de una sociedad democrática
- Potencial de lo artístico: promoción de una sociedad más avanzada

Resulta interesante destacar que gracias a la metodología empleada, pudimos disfrutar de ciertos márgenes de libertad a la hora de plasmar reflexiones, inquietudes e impresiones en el informe audiovisual. Así, podemos afirmar como un hecho natural que lo que en estas líneas está siendo procesado por el intelecto antes de dejar su marca impresa, en el discurso audiovisual que elaboramos, tanto por parte de los informantes como por nosotras mismas, hay una gran parte de improvisación, elaborada en forma de diálogo con nosotras mismas, con frases suspendidas y titubeos que aportan, creemos, tanto frescura como credibilidad.

Un último aspecto a señalar en relación a lo metodológico es la defensa a ultranza que hicimos de un producto audiovisual como informe de investigación, lo que nos llevó, en primer lugar, a presentar este trabajo ante el profesorado del módulo de Inclusión y Exclusión Socioeducativa y en otro momento al I Congreso Internacional de Investigación y Docencia en la Creación Artística, donde presentamos una comunicación llamada “Indagando en la experiencia: el paso de 4 artistas por la Educación Formal; Barreras y Caminos del Arte” (García Ontañón, Ruiz-López y Pozo, 2014).

Resultado: beber de la innovación e investigar a través de los trabajos fin de máster.

La vivencia compartida en esta investigación puede ser entendida como un cruce de caminos, no sólo entre nosotras mismas, sino también entre los artistas que enfocamos y entre las profesoras que participaron de nuestra investigación, las cuáles apoyaron las ideas e iniciativas propuestas y guiaron nuestros pasos hasta aquí. Todas las personas involucradas han dejado, de alguna manera, su impronta en este trabajo que entendemos como una puerta de entrada a la investigación en educación.

Este trabajo ha supuesto el germen de cada una de nuestras trayectorias individuales posteriores. Así, los trabajos fin de máster que hemos realizado se han servido de la IBA como metodología, han guardado una estrecha relación con el audiovisual así como también han ahondado en las posibilidades del arte para la mejora educativa y social (García Ontañón, 2014; Ruiz-López, 2014; Pozo, 2014).

Conclusiones y perspectivas de futuro: posibles e imposibles.

Presentamos a continuación las conclusiones esgrimidas de esta comunicación:



- La formación de posgrado universitario nos ha facilitado tomar contacto con la investigación educativa, vinculándola con nuestros intereses en el campo del arte.
- Las asignaturas cursadas han potenciado nuestra búsqueda por la mejora en educación, permitiéndonos congregar los saberes impartidos en cada una de ellas.
- La perspectiva de la Investigación Basada en Artes supone una forma de innovación metodológica en la forma de abordar la investigación.
- La reflexión que nuestros informantes realizan en torno al arte nos ha servido como narrativa para desarrollar no sólo nuestra investigación final de máster, sino también como material para la vida, del que aprender como educadoras.

Esta investigación ha supuesto para nosotras una experiencia nueva que plantea nuevos interrogantes en nuestro quehacer profesional. En estos momentos soñamos con seguir creciendo como personas y como investigadoras, combinando nuestra faceta profesional con oportunidades como las que congresos como AUFOP nos brindan.

Siempre que nuestras circunstancias personales y socioeconómicas lo permitan, y se presente en el horizonte un propicio contexto laboral, continuaremos caminando como investigadoras, persiguiendo el cambio educativo y social, buscando esa “Escuela Ideal”.

Queremos dar las gracias a los artistas informantes que nos permiten documentar nuestra experiencia a través de la suya hoy: Ruth Garreta, Verónica Vicente, Eleuterio Domínguez y Manuel Pérez. Gracias también a las docentes del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la UC Adelina Calvo, Marta García, Teresa Susinos y Susana Rojas por creer en nuestro trabajo.

Bibliografía.

- BARONE, T. Y EISNER, E. (2006). “Art-Based Educational Research” en J. Green, C. Grego y P. Belmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. Mahwah, New Jersey: AERA. 95-105.
- BOLÍVAR, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA ONTAÑÓN, S; POZO, M. Y RUIZ LÓPEZ, J. (2014). “Indagando en la experiencia: el paso de 4 artistas por la Educación Formal; Barreras y Caminos del Arte” en P. García-Sempere; P. Tejada Romero y A. Ruscica (coords.). *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. (875-877) Granada: Editorial Universidad de Granada.
- GARCÍA ONTAÑÓN, S. (2014). *Análisis comparativo de tres proyectos socio-artísticos basados en la metodología Aprendizaje-Servicio. Estados Unidos, Argentina y España*. Trabajo Final de Máster, no publicado. Santander: Universidad de Cantabria.



- HERNÁNDEZ, F. (2008). "La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación" en *Educactio Siglo XXI*, 26, 85 -118.
- MARTÍNEZ, A. (2008) "Pasos hacia una antropología visual aplicada" en *Revista Valenciana D'etnología*, 4.
- PÉREZ SAIZ, M. (2013). "La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales" en *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 433- 456.
- POZO, M. (2014). *John Cage (1912-1992) y los fundamentos de la experimentación artística a través de Water Walk*. Trabajo Final de Máster, no publicado. Santander: Universidad de Cantabria.
- ROMERO, J. (2012). "¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana" en N. De Alba, F.F. García-Pérez y A. Satisteban (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol. I., 257-267.
- RUIZ-LÓPEZ, J. (2014). *El ensayo audiovisual como informe de investigación en contextos educativos*. Trabajo Final de Máster. Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10902/4888>
- SILVERMAN, D. (2000). *Doing qualitative reseach: A practical handbook*. London: Sage.
- WAGNER, W., HAYES, N. Y FLORES, F. (Eds.) (2011). *El discurso cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.



Las TICs al servicio de las redes de colaboración docente: Aprendizaje Basado en Problemas, Portafolio Digital y Rúbricas como elementos de innovación y mejora docente

ICTs at the service of teacher collaboration networks: Based Learning, Digital Portfolio and Rubrics as elements of innovation and teaching improvement

García González, Alfonso Javier * *Universidad de Sevilla*; León Benítez, María Reyes *Universidad de Sevilla*; Delgado Granados, Patricia *Universidad de Sevilla*; García Fernández, Jacinto *Universidad de Sevilla*; Guerrero Almeida, Laura *Universidad de Sevilla*

* Datos de contacto: +34 955420750 | alfonsoj@us.es

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo es describir un proyecto cuyo fin principal es promover la innovación y mejora docente en un conjunto de asignaturas que contribuya a la calidad de las enseñanzas correspondientes a los títulos de Grado de Educación Primaria, Educación Infantil, Ciencias de la Educación Física y Deporte, Derecho y Enfermería que se imparten en la Universidad de Sevilla. Dicho proyecto se atiene a los objetivos específicos que se plantean en la Convocatoria de Ayudas a la Innovación y Mejora Docente en su convocatoria 2013-2014 referentes a diseñar actividades de apoyo al aprendizaje de carácter innovador y/o fomenten el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo a la enseñanza; crear y consolidar una red interdisciplinar de profesorado que aporte nuevos conocimientos sobre el uso de metodologías docentes innovadoras, y crear nuevos materiales docentes.

El proyecto que aquí se presenta se basa en la experiencia desarrollada por el profesorado participante, el cual cuenta con una dilatada experiencia en la ejecución de proyectos de innovación docente.

Palabras clave: *innovación, mejora, docente, TIC*

Resumen en inglés

The main objective of this paper is to describe a project whose main purpose is to promote innovation and educational improvement in a number of subjects contributing to the quality of the titles corresponding to Grade of Primary Education, Early Childhood Education, Educational Science lessons physical and Sports, Law and Nursing that are taught at the University of Seville. This project is in line with the specific objectives set out in the Call for Grants for Educational Improvement and Innovation 2013-2014 in its call design activities relating to learning support for innovative and / or encourage the use of technology information and communication as tools to support teaching; create and consolidate an interdisciplinary network of faculty to provide new insights into the use of innovative teaching methods, and create new teaching materials.



The project presented here is based on the experience gained by the participating teachers, which has extensive experience in implementing innovative teaching projects.

Palabras clave en inglés: *innovation, improvement, teaching, ICT*

Introducción

El objetivo principal del presente proyecto es promover la innovación y mejora docente en un conjunto de asignaturas que contribuya a la calidad de las enseñanzas correspondientes a los títulos de Grado de Educación Primaria, Educación Infantil, Ciencias de la Educación Física y Deporte, Derecho y Enfermería que se imparten en la Universidad de Sevilla. Como objetivos específicos que se plantean en la Convocatoria de Ayudas a la Innovación y Mejora Docente en su convocatoria 2013-2014 y que se asumen en este proyecto están:

Diseñar actividades de apoyo al aprendizaje de carácter innovador y/o fomenten el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo a la enseñanza.

Crear y consolidar una red interdisciplinar de profesorado que aporte nuevos conocimientos sobre el uso de metodologías docentes innovadoras.

Crear nuevos materiales docentes.

A tenor de la modalidad de Redes de Colaboración para la Innovación Docente, el proyecto está dirigido a mejorar una red de asignaturas que se interrelacionarán mediante:

- La elaboración de una propuesta de innovación metodológica basada en el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP) y la coevaluación mediante rúbricas.
- El desarrollo de recursos didácticos que se incorporarán en la implementación de las asignaturas y que estarán disponibles para la comunidad universitaria en una página web que actuará como repositorio y que será diseñada y puesta en marcha por el Secretariado de Recursos Audiovisuales (SAV).
- La elaboración de un vídeo didáctico que recoja las diversas experiencias prácticas desarrolladas durante el proyecto de innovación.

Nuestro propósito se basa en diseñar, aplicar y valorar diferentes estrategias docentes centradas en metodologías participativas y en evaluación formativa; así como compartir información para la mejora docente. Las razones que justifican la elección de estas temáticas para el desarrollo del proyecto de innovación son:

1. Adecuar nuestra acción docente a los planteamientos metodológicos y de evaluación pautados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Particularmente frente a estos dos interrogantes: a) ¿Cómo se puede llevar a cabo la evaluación formativa en las circunstancias particulares de una universidad, para que pueda servir como ejemplo o acicate para la comunidad universitaria? b) ¿Cómo pueden desarrollarse en la práctica metodologías participativas como el ABP?



2. Renovar la metodología y la evaluación centradas ambas en el aprendizaje del alumnado, solicitando que sea un agente activo y autónomo en ese proceso.
3. Analizar y compartir las experiencias individuales del aula, buscando soluciones acordes a nuestros planteamientos. El auténtico valor de este proyecto incide en las posibilidades de innovación que facilitan el desarrollo profesional de los docentes involucrados, los cuales ponen en común experiencias, incertidumbres y dudas, así como la búsqueda de soluciones.

El proyecto que se presenta se plantea en base a la experiencia desarrollada por el profesorado participante, el cual cuenta con una dilatada experiencia en la ejecución de proyectos de innovación docente. Sirva de muestra la relación de proyectos de innovación en los que han participado los docentes implicados (Tabla 1):

Tabla 1. Experiencias en innovación docente por parte del equipo docente universitario

Experiencias en innovación docente por parte del equipo docente universitario
Roles y competencias del profesorado-tutor en el marco de la convergencia europea: elaboración e implementación de un programa de acción tutorial para el alumnado universitario.
Enseñando psicología de los grupos y de las organizaciones mediante proyectos de investigación colaborativa. aproximándonos al crédito en el espacio europeo de enseñanza superior
La mentoría como apoyo del aprendizaje y de la acción tutorial en la carrera de derecho
Aprendiendo en el contexto de la convergencia europea: desarrollo de modelos de investigación-acción en estudiantes que analizan la formación de personas mayores en el aula de la experiencia
Una metodología activa de construcción de conocimiento en grupo: el aprendizaje cooperativo
Desarrollo de una metodología participativa mediante el entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva
Comparación entre estilos de aprendizaje y tasas de rendimiento y abandono de una muestra de estudiantes universitarios
El profesorado-tutor universitario en el espacio europeo de educación superior
Fomento del trabajo en equipo en el alumnado mayor de la universidad de Sevilla
Mejora de habilidades de trabajo en equipo y comunicativas en estudiantes universitarios
Evaluación del clima social del alumnado de asignaturas en los que la plataforma de enseñanza virtual webct ha tenido un papel preponderante
Desarrollo de un programa de acción tutorial (pat) para el alumnado universitario en el contexto de la convergencia europea: hacia una enseñanza de calidad
Apoyar y promover aquellas actividades de innovación pedagógica que los docentes ponen en práctica en la enseñanza de su asignatura con el fin de mejorar la calidad en la docencia
Favorecer la reflexión docente, la creación de recursos didácticos, equipos de innovación y grupos de investigación educativa que contribuyan a mejorar la docencia universitaria
Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral (II)
El empleo de nuevas herramientas de trabajo para desarrollar y aplicar Guías Docentes ECTS en la titulación de Pedagogía
Elaboración de materiales en Red



Experiencias en innovación docente por parte del equipo docente universitario

Elaboración de talleres de habilidades extracurriculares de prensa crítica
El portafolio como método de aprendizaje formativo e innovador en la educación universitaria
Implantación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en la nueva asignatura de Corrientes Contemporáneas de la Educación del Grado de Infantil
Educación, identidad e inmigración: factores históricos y actuales
Las nuevas competencias profesionales del docente en contextos multiculturales
Nuevas Estrategias en la Enseñanza de la Asignatura de Prospectiva y Planificación Educativa desde un enfoque profesional y Práctico
La experiencia educativa de los Museos Pedagógicos: desarrollo de nuevas técnicas para el aprendizaje de la Historia de la Educación en España
Elaboración conjunta profesores-estudiantes de material didáctico on-line para la asignatura Política y Legislación Educativas
Memoria oral y recuerdos escolares
I Viaje Pedagógico UV-US: Cogiendo maletas histórico-educativas en Valencia para visitar y conocer la Universidad de Sevilla
Implantación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en la nueva asignatura de Corrientes Contemporáneas de la Educación del Grado de Maestro de Infantil
Una mirada ética y participativa en el Prácticum de Grado de Pedagogía
Personal Learning Network (PLN): Escola i Història 2.0

Marco teórico y objeto de estudio

La práctica docente se analiza, se cuestiona y se replantea para aprender colectivamente (Knight, 2005), para innovar en el aula, para incidir en el desarrollo profesional y para animar a buscar nuevos compromisos en el estudiantado en colaboración con el docente (Benito, Cruz e Icarán, 2005; Margalef y Álvarez, 2005). Para Zabalza (2003-2004) la innovación no sólo busca hacer cosas distintas, sino hacerlas mejor manteniendo los cambios en el tiempo. Este proceso requiere de ciertas actitudes y capacidades por parte del profesorado, entre las que destacan: apertura, flexibilidad para adaptarse a los cambios y hacer reajustes necesarios de manera progresiva, actualización de conocimientos docentes y recursos disponibles para articular nuevos métodos docentes y de evaluación formativa, evitando caer en la improvisación, así como la mejora de las prácticas docentes que busca generar cambios viables y útiles, que implique a los protagonistas (alumnado y profesorado) y a la institución (departamento, titulación, facultad y universidad) (Hannan y Silver, 2006; Zabalza, 2007). En suma, un conjunto de características personales y profesionales que requieren una implicación permanente y un compromiso individual que trata de mejorar el desarrollo profesional docente.

El trabajo de diseño e implementación de módulos de ABP en titulaciones de Grado de Primaria, Grado de Pedagogía, Grado de Actividad Física y Deporte, Grado de Derecho y Grado de Enfermería



a desarrollar en el presente curso 2014/2015, nos permitirá recoger evidencias de que el modelo aporta elementos positivos como: desarrollar la autorregulación del aprendizaje por parte del propio alumnado; afrontar problemas profesionales concretos y reales puede resultar motivador para el alumnado; potenciar una tarea personalizada y original en base a un proyecto, proporcionando un valor añadido de creatividad que resultará muy instructivo (Ortega et al., 2010). Todo ello es concordante con las orientaciones didácticas que inspiran el Espacio Europeo de Educación Superior. Según Ortega et al. (2010) hay experiencias desarrolladas sobre el ABP que recomiendan un breve, pero bien planificado entrenamiento previo de los estudiantes para asumir el modelo ABP; sistematizándolo con el apoyo transversal del profesorado para la implementación del modelo. En este sentido, nuestro proyecto parte de la premisa de contemplar las siguientes estrategias de optimización: a) mejora de la comunicación e intercambio de herramientas didácticas y recursos entre los equipos docentes; b) optimización del asesoramiento de los proyectos cuando estén en proceso de realización; c) mejora de las rúbricas de evaluación de los productos entregados por el alumnado; d) registro detallado del nivel de logro de las competencias específicas de los proyectos finales (Fernández, García, Caso, Fidalgo y Arias, 2006). De manera más concreta, como objetivos específicos que se plantean en la Convocatoria de Ayudas a la Innovación y Mejora Docente en su convocatoria 2013-2014 la Universidad de Sevilla y que se asumen en este proyecto están:

- 1.- Diseñar actividades de apoyo al aprendizaje de carácter innovador y/o fomenten el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo a la enseñanza.
- 2.- Crear y consolidar una red interdisciplinar de profesorado que aporte nuevos conocimientos sobre el uso de metodologías docentes innovadoras.
- 3.- Crear nuevos materiales docentes.

A tenor de dichos objetivos, en el contexto de este proyecto de innovación y mejora docente planteamos de una manera más operativa los siguientes objetivos:

- a) Aplicar la metodología ABP de manera parcial o global en las asignaturas implicadas.
- b) Elaborar actividades cooperativas y grupales basadas en situaciones reales que tendrán que resolver el alumnado, en relación con el uso de las TICs como el portafolio digital.
- c) Diseñar instrumentos de evaluación formativa, como rúbricas que permitan la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación de los productos socio-intelectuales del estudiante.
- d) Diseñar y poner en marcha un repositorio (página web) de recursos didácticos innovadores para la comunidad universitaria.
- e) Conocer nuevas propuestas innovadoras mediante la asistencia al 7th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2014).
- f) Potenciar el impacto de la innovación mediante un artículo que exponga los principales resultados obtenidos en el presente proyecto y que tenga impacto en la comunidad científica.



Metodología

En cuanto a metodología, el fundamento de nuestra innovación se basa en: a) Adquirir un mayor compromiso como docentes, acercarnos al alumnado y romper con lo tradicional. b) Diseñar propuestas metodológicas coherentes con prácticas de evaluación democrática, impulsora del protagonismo y responsabilidad del alumnado, fundamentadas en el aprendizaje dialógico y no sólo orientadas por la calificación.

Dentro de las actividades que consideramos de especial relevancia es la formación y reciclaje del profesorado participante en el proyecto. Así, se plantea la posibilidad de asistir al 7th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2014) que se celebrará en Sevilla en el próximo mes de noviembre, como una manera de compartir con otros expertos experiencias innovadoras desarrolladas en el ámbito de la educación y la investigación. En esta línea, se pretende elaborar un artículo en base a los principales resultados obtenidos de la experiencia innovadora, cuya publicación se haría en inglés para alcanzar el mayor impacto posible en la comunidad científico-educativa. También es importante aprender de experiencias innovadoras desarrolladas en otros contextos universitarios con éxito como es el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, para la que se plantea una visita por parte de cinco docentes (uno por cada Grado implicado en el proyecto) participantes en el proyecto durante una estancia de dos días en los que verán de cerca cómo se implementa la metodología ABP bajo estándares de calidad y excelencia docente.

La principal propuesta metodológica de la que partimos es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) por ser uno de los paradigmas que mejor que se adecuan a la diversificación de asignaturas que incluye el presente proyecto. En este sentido, se considera el aprendizaje cooperativo del alumnado como uno de los pilares básicos, lo cual estimula al profesorado para proponer actividades interesantes al alumnado, que partan de referentes cercanos a la realidad del alumnado, y donde sea posible el debate sobre los progresos y resultados que aquél va desarrollando en el contexto de cada asignatura. Otro de los pilares básicos del ABP es la evaluación continuada del proceso formativo en base a evidencias y a la retroalimentación continuada de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

El ABP se desarrolla en base al análisis de centros de interés reales, lo que facilita la interdisciplinariedad entre diversas asignaturas y la intrincación más profunda entre los aspectos teóricos y prácticos de las mismas. Se trata por tanto de que el profesorado asuma un rol de guía en los procesos grupales y cooperativos del alumnado, planteado objetivos de aprendizaje y facilitando la adquisición de competencias transversales como hablar en público, buscar información o redactar un informe en los estudiantes universitarios.



Resultados

En relación con la evaluación formativa es necesario no sólo innovar mediante nuevos instrumentos de evaluación, sustitutos o complementarios al examen, sino que se requiere: a) Situar al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. b) Generar un proceso que oriente todos los medios al servicio de un aprendizaje valioso y profundo (autónomo, significativo y útil). En definitiva, una evaluación al servicio del aprendizaje y como referente de la calidad del profesorado. La evaluación continua y formativa es avalada por una revisión del proceso de aprendizaje del alumnado, lo que permite que haya una mejora del mismo, siendo un aspecto central de nuestra acción formativa.

Para ello, se plantea la elaboración de herramientas de evaluación de la innovación metodológica como son: vídeo didáctico elaborado por el alumnado en cada materia con la orientación del profesorado; portafolio digital elaborado de forma consensuada por la red de docentes; publicación de recursos y materiales didácticos comunes sobre aspectos innovadores desarrollados en cada una de las materias (por ejemplo, rúbricas de evaluación empleadas), y repositorio de experiencias de innovación y mejora docente en la página web creada al efecto.

Conclusiones

No cabe duda que el proyecto de innovación y mejora presentado nos permite aclarar algunas de las incertidumbres sobre la puesta en práctica de una evaluación formativa o continua del alumnado universitario.

El hecho de reflexionar juntos, dialogar sobre lo que hacemos y afrontar los obstáculos que se presentan día a día en nuestras aulas, nos enriquece como docentes al compartirlo con los demás. Para ello planteamos la creación de una web-repositorio que sirva como referente experiencial del equipo docente. Se trata de crear un espacio en el que compartir experiencias innovadoras mediante el fomento del uso de las TICs en nuestras aulas y dentro del grupo de profesorado que formamos parte de este proyecto. Consideramos que el trabajo en equipo y la reflexión compartida del grupo de profesorado redundará en una mayor seguridad profesional para afrontar algo diferente e innovador. Se trata de establecer un compromiso de desarrollo profesional para la mejora de la calidad en la docencia universitaria.

En el proceso de innovación aquí presentado, el centro de interés de nuestra propuesta se ha basado en la metodología participativa y la evaluación formativa que se ponen en marcha en las materias de varias titulaciones universitarias. El uso de instrumentos alternativos a lo tradicional, como puede ser el portafolio digital o las rúbricas de evaluación, permitirán mejorar la calidad de la participación del alumnado en las actividades individuales y grupales, generando cambios significativos en la forma de entender la interacción en los procesos de enseñanza de docente y discente.



Bibliografía

- BENITO, A., CRUZ, A., e ICARÁN, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la RED-U*, 4(2), 41-52.
- FERNÁNDEZ, M., GARCÍA, J. N., CASO, J. N., FIDALGO, R. y ARIAS, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- HANNAN, A., y SILVER, H. (2006). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- MARGALEF, L., y ÁLVAREZ J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- ORTEGA, R. ET AL. (2010). Estrategias para la optimización del Aprendizaje Basado en Problemas en el marco del EEES. Documento no publicado: Universidad de Córdoba.
- ZABALZA, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.
- ZABALZA, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



El prototipado en papel como puente desde la Escuela Secundaria a la Ingeniería Informática

Paper prototyping as a bridge from high school to computer engineering

Vaquero Domínguez, María. *IESO Tomás Bretón*;
Therón Sánchez, Roberto*. *Universidad de Salamanca*

* Datos de contacto: +34 923294500 | theron@usal.es

Resumen

El éxito de sistemas informáticos depende fundamentalmente de la experiencia de usuario que estos proporcionan. El diseño de tales experiencias se puede abordar sin necesidad de la programación completa del sistema a través del trabajo con prototipos en papel. Esta metodología se aplica con éxito en cursos de Ingeniería Informática y en este trabajo se describe una experiencia piloto de coordinación entre Universidad y Escuela Secundaria, que busca trasladarla a alumnos adolescentes, favoreciendo la adquisición de nuevas capacidades y una percepción más realista de la profesión de ingeniero informático.

Palabras clave: Colaboración Escuela-Universidad, trabajo con prototipos en papel.

Resumen en inglés

The success of computer systems depends primarily on the user experience they provide. The design of such experiences can be addressed without the implementation of the full system just by working with paper prototypes. This methodology is successfully applied in Computer Engineering courses and this work describes a pilot experience of coordination between University and Secondary School aimed at transferring such methodology to adolescent students, promoting the acquisition of new skills and a more realistic perception of the computer engineer profession.

Palabras clave en inglés:

School-University collaboration, working with paper prototypes

Introducción

En el diseño y desarrollo de sistemas informáticos la importancia de los factores humanos ha cobrado especial peso a la hora de conseguir interfaces eficientes. Típicamente, los estudiantes de Ingeniería Informática, reciben una formación fuertemente orientada a la funcionalidad, en la que la intervención de las personas en el uso de los sistemas informáticos se coloca en un segundo plano. Asignaturas como *Interacción Persona-Ordenador* están orientadas a proporcionar un equilibrio entre funcionalidad y ergonomía.



En esta segunda década del siglo XXI, gobiernos de todo el mundo han comenzado a defender energicamente que tal conocimiento, la programación de sistemas interactivos, es importante no sólo para las perspectivas individuales de futuro profesional de los estudiantes, sino también para sus países, la competitividad económica y la capacidad de la industria de las tecnologías para encontrar trabajadores cualificados. Así, la iniciativa americana “Hour of code”, ha conseguido atraer a más de 40 millones de estudiantes de todo el mundo, desde la escuela primaria al nivel de doctorado. En nuestro país, el más claro ejemplo de esta tendencia es la Comunidad de Madrid, que ha decidido en 2014 que los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) tengan una nueva asignatura obligatoria (que no existe en ninguna otra autonomía): *Programación*. A pesar de esta incipiente tendencia, la realidad nacional es que, aunque los alumnos de ESO reciben una formación en informática, el tiempo que se puede dedicar al aprendizaje de programación de sistemas interactivos es muy reducido. En consecuencia, muchos alumnos perciben la programación como una actividad de gran dificultad, a la que se llega después de recibir formación universitaria y/o profesional, y por tanto muy lejana de su momento vital.

En este sentido es importante considerar que para conseguir diseñar y evaluar experiencias de usuario de sistemas interactivos eficaces, no sólo hay que pensar en la programación de los dispositivos, sino que es recomendable trabajar con prototipos de baja fidelidad (bocetos en papel que se usan para evaluar la interacción del usuario con el sistema sin necesidad de haberlo implementado). Hecho que puede ser aprovechado para introducir este tipo de prácticas en las aulas, de forma incluso transversal (y no exclusiva de las asignaturas de *Informática* o *Tecnología*). Así, por sus especiales características, el trabajo con prototipos en papel se perfila como una experiencia docente innovadora que está al alcance de alumnos y profesores de secundaria. Este trabajo describe un proyecto piloto llevado a cabo de forma coordinada en un instituto de educación secundaria (IESO Tomás Bretón, Villamayor de Armuña, Salamanca) y en la Universidad de Salamanca, en la que se trabaja en la propuesta y evaluación de prototipos en papel de servicios y aplicaciones informáticas actuales.

Marco teórico

La introducción de la experiencia de innovación propuesta parte de la consideración de las siguientes dificultades/oportunidades:

- a) Investigaciones como la de Gallifa (Gallifa, 1989) han constatado las características especiales de la tecnología informática y las dificultades de formación adecuada a esa tecnología de los educadores. Más de dos décadas después, el panorama no es alentador en tanto que la generalización del uso de las tecnologías no ha supuesto una verdadera modificación de las rutinas pedagógicas, sino que se ha convertido en un instrumento más al servicio de la perpetuación de una cultura escolar preexistente (Fernández y Calvo, 2013); también se ha señalado la necesidad de tener más formación en TIC desde el inicio de su preparación para profesores (Arrufat et al., 2010).



- b) Este cambio didáctico implica, entre otros aspectos, que el profesorado supere la idea de que el objetivo prioritario de la educación científica es la adquisición de contenidos conceptuales «clásicos», asumiendo la necesidad de incluir también como contenidos a los procedimientos y actitudes; se trata, por tanto, de una visión del aprendizaje científico que dé el suficiente protagonismo al alumno, entendiendo que éste ha de implicarse en la realización de actividades adecuadamente orientadas que permitan el aprendizaje de los contenidos (García y Martínez, 2003).
- c) En los centros de secundaria, la orientación profesional debe actuar con un carácter proactivo, desterrar la acción puntual en los cursos terminales y pasar a ser un proceso continuo de acompañamiento y mediación. No se trata de informar y asesorar entre las distintas opciones, sino de ayudar a las personas a convertirse en ciudadanos autónomos y responsables, capaces de responder a las necesidades de un mundo profesional y social en constante transformación (Martínez-Clares et al., 2014).
- d) A menudo es la falta de tiempo material lo que limita al profesorado a explorar nuevas herramientas y a asumir el riesgo de realizar nuevas experiencias (Gewerc et al., 2013).

En el contexto universitario se han propuesto usos innovadores de las TIC como instrumento al servicio del ajuste de la ayuda educativa ofrecida por el profesor, como apoyo al aprendizaje colaborativo entre estudiantes, como ayuda a la adquisición de capacidades de aprendizaje autónomo y autorregulado, y como andamiaje a la resolución de problemas complejos enmarcados en tareas auténticas (Onrubia, 2007) o que promueven una pedagogía activa, en la que el alumno es un sujeto activo en su propio aprendizaje y el docente actúa como un facilitador del proceso. (Martín et al., 2014). Directamente relacionada con el presente trabajo, encontramos una experiencia de innovación educativa para estudiantes de Ingeniería Informática que intenta potenciar las competencias transversales y profesionales a través del aprendizaje basado en proyectos y la creatividad e innovación de los estudiantes en un contexto de enseñanza-aprendizaje universitario a través del pensamiento de diseño, pensamiento visual y pensamiento lúdico (González, 2014).

Experiencia innovadora

Desde el curso 2011-12, dentro de la asignatura *Interacción Persona-Ordenador* del Grado en Ingeniería Informática de la Universidad de Salamanca se viene siguiendo una metodología muy similar a la planteada por González (González, 2014), en la que se potencia el pensamiento creativo e innovador de los estudiantes en el desarrollo de los proyectos, a través de técnicas de pensamiento de diseño (*Design thinking*). Entre ellas destaca el trabajo con prototipos de baja fidelidad, que facilita la exploración de ideas a través de prototipos de rápida ejecución y escaso o nulo coste, y que permite encontrar soluciones a problemas del mundo real rápidamente.

En muchas situaciones de la vida cotidiana nuestras experiencias frustrantes con aparatos y dispositivos proceden de una mala solución de diseño que se podría haber evitado antes de entrar



en la fase de producción. Éste también es el caso de los dispositivos informáticos, cada vez más presentes en prácticamente todas las actividades socioculturales. Así, en muchas ocasiones nuevas aplicaciones o servicios tecnológicos deben su éxito al hecho de haber sabido encontrar las necesidades reales de los usuarios y aportar nuevos diseños que ofrecen mejores experiencias de uso. Los estudiantes de secundaria no son ajenos a estas experiencias de satisfacción o frustración que provoca la tecnología, y, por tanto, están preparados para hacer una reflexión sobre el diseño de sistemas interactivos, sin necesidad de saber cómo programar los dispositivos. Por esta razón, en el último curso se ha introducido en la asignatura *Informática* (4º ESO), en el instituto Tomás Bretón (Villamayor de Armuña, Salamanca) el trabajo con prototipos en papel: los estudiantes tienen la oportunidad de diseñar prototipos de aplicaciones informáticas de la vida real, así como evaluar los prototipos diseñados por los alumnos de Ingeniería Informática y los suyos propios.

A continuación se describe cómo se organizó esta experiencia coordinada.

Trabajo con prototipos (Ingeniería Informática)

A lo largo del curso, los alumnos de la asignatura *Interacción Persona-Ordenador* realizan diversas prácticas orientadas al diseño de sistemas interactivos desde una perspectiva centrada en el usuario. El conjunto de prácticas trata de cubrir todo el ciclo de vida de un sistema interactivo, desde los primeros análisis etnográficos en busca de necesidades y oportunidades de creación de nuevas aplicaciones y servicios informáticos, hasta la fase de mantenimiento de un producto o sistema ya existente. En un formato u otro, se anima a los estudiantes a que documenten (imagen 1.a) todo el trabajo realizado en cada práctica, ya sea mediante grabaciones de vídeo, de audio, fotografías, relato, *blogs* (imagen 2), etc.

Una de las primeras prácticas que se documentó fue la del proceso de búsqueda de necesidades antes de proponer un prototipo de sistema interactivo que resolviera algún problema cercano. Para ello los alumnos salieron de las aulas a observar, entrevistar a personas en la ciudad, que se enfrentan a diario a problemas que la tecnología puede solventar o paliar (además de atender a manifestaciones espontáneas que se hacen en las redes sociales, etc.). La mayoría de los grupos eligió algún problema relacionado con el desarrollo de las actividades como estudiante de la Universidad de Salamanca.



Figura 1. Alumnos realizando prototipos en papel: a) Universidad de Salamanca; b) IESO Tomás Bretón. Los estudiantes, una vez detectadas y analizadas las causas de las frustraciones encontradas, proponen una serie de mejoras en el servicio que solucionarían los problemas detectados. En una práctica posterior, los alumnos deben plasmar estas ideas en un prototipo de baja fidelidad que deberán evaluar.

El trabajo de documentación del proceso (imagen 2) es particularmente interesante, ya que queda registrada la evolución de los alumnos a la hora de enfrentarse al diseño de un sistema interactivo. Desde las primeras reuniones en que no tienen claro cómo poner en práctica algunos principios de diseño o determinadas metodologías de evaluación (como puede ser un recorrido cognitivo), explicados en clase. El trabajo con prototipos en papel fue muy enriquecedor para los estudiantes, que debieron poner en práctica diversas habilidades creativas e instrumentales al servicio de su prototipo.



Figura 2. Documentación del proceso mediante vídeos y narración en un *blog*.

Además de realizar un prototipo en papel, el cuál debía ser evaluado por usuarios reales, los alumnos trabajaron en la creación de un vídeo con otro propósito: ilustrar un concepto. Los estudiantes aprenden a diferenciar los artefactos usados para mostrar un concepto novedoso de las grabaciones de evaluaciones reales realizadas con un prototipo en papel. Los estudiantes posteriormente hicieron disponibles algunos de estos vídeos a través de la plataforma YouTube (ver imagen 2).

Aunque no fue el único tipo de sistemas interactivos que se prototiparon, dado el momento actual, en que tienen una gran importancia económica y el interés mostrado por los alumnos, las aplicaciones para móviles fueron tratadas con gran dedicación. En los vídeos (imagen 2) se recogen evaluaciones (fundamentalmente recorridos cognitivos, pensamiento en voz alta, etc.) con diversos tipos de usuarios y a través de diversas tecnologías (herramientas que facilitan la simulación de la interacción o mediante una simulación simple basada en la creación de diversas “pantallas” en papel, que se van sustituyendo según cuál sea la interacción del usuario). Además, cabe reseñar que, si bien se desarrollaron prototipos para servicios completamente nuevos, o basados en sistemas o aplicaciones comerciales, gran parte de los estudiantes mostraron interés en la propuesta de prototipos que solucionen los problemas encontrados en el uso cotidiano de servicios y aplicaciones propios de la Universidad de Salamanca.

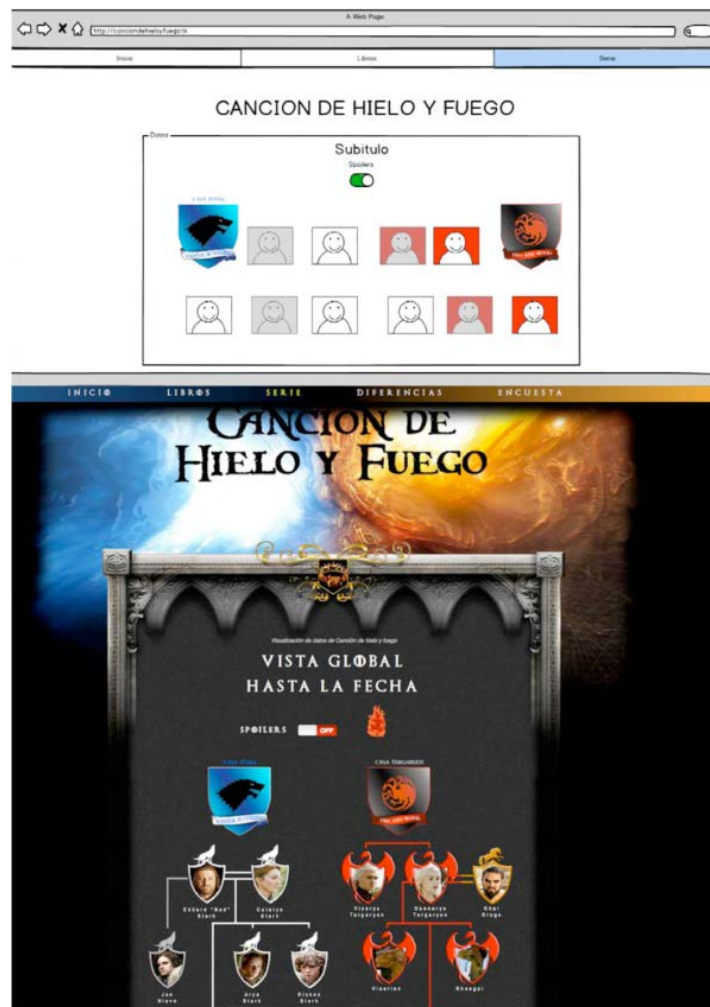


Figura 3. Evolución desde un prototipo en papel a uno funcional

Finalmente, la mayoría de los alumnos trasladaron su experiencia en el trabajo con prototipos en papel al desarrollo de su práctica final (en la que sí tienen que implementar un prototipo funcional), y constaron que fueron capaces de encontrar problemas de diseño en sus sistemas mucho antes de tener que entrar en la fase de implementación. En la imagen 3 se muestra como ejemplo el prototipo en papel (arriba) realizado por un alumno, antes de implementar un prototipo funcional (abajo).

Trabajo con prototipos (ESO)

Los alumnos reciben una formación inicial que contextualiza y explica el procedimiento de trabajo con prototipos en papel. A continuación, guiados por el profesor, revisan el material documental (prototipos, vídeos de concepto y evaluación, etc.) realizado por los alumnos de Ingeniería Informática. Los alumnos también proceden a una evaluación de los prototipos, donde pueden descubrir problemas de interacción en aplicaciones informáticas que manejan habitualmente



(*WhatsApp*, por ej.) y analizar las soluciones propuestas por los estudiantes universitarios (esta evaluación en la ESO, a su vez, se da como realimentación a los alumnos de Ingeniería Informática). Finalmente, se les propone que reflexionen sobre sus experiencias con la tecnología, elijan una aplicación existente que quieran mejorar o que imaginen una nueva aplicación con la funcionalidad que ellos desearían. Usando únicamente papel, tijeras y rotuladores diseñan un prototipo en papel (imagen 1.b) de la aplicación elegida. En algunos casos usan herramientas informáticas gratuitas como *POP* o *InVision*, lo que les permite generar prototipos interactivos, que finalmente evalúan.

Conclusiones

La experiencia de innovación educativa ha sido altamente satisfactoria. Los alumnos han sido capaces de asimilar mejor gran parte de los problemas de diseño en sistemas interactivos a través del trabajo con prototipos, sin necesidad de tener que dedicar gran esfuerzo y tiempo para implementar tales sistemas y poder evaluarlos. Al disponer, como referencia, de algunos de los prototipos en papel que se desarrollaron en cursos pasados, se ha propiciado un aumento en la calidad y alcance de los prototipos entregados el presente curso.

Al no depender de una tecnología concreta para el desarrollo de una idea o concepto, los alumnos son capaces de proponer soluciones reales a problemas reales que encuentran en sistemas y servicios actuales, lo que les acerca a prácticas profesionales del mundo real.

Los resultados preliminares en ESO han permitido llegar a las siguientes conclusiones: 1) El trabajo con prototipos permite liberar el enorme potencial que tienen los alumnos independientemente de su nivel y destreza con una tecnología concreta. 2) La búsqueda de ideas, problemas, soluciones, pasando por las discusiones en grupo, el desarrollo de conceptos, el prototipado, hasta la evaluación), ayuda a los alumnos a asimilar conceptos básicos del diseño e implementación de sistemas interactivos. 3) Al poner en práctica algunas metodologías de trabajo y evaluación de prototipos, se consigue eliminar determinados prejuicios de los alumnos sobre la carrera de Ingeniería Informática, favoreciendo la toma de decisiones en su futura orientación profesional. 4) La potencial relación con todas las materias, el bajo coste económico y dedicación temporal para la preparación de prácticas, con prototipos en papel, acerca esta experiencia innovadora a cualquier docente de ESO.

Bibliografía

- ARRUFAT, M. J. G., SÁNCHEZ, V. M. G., & SANTIUSTE, E. G. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EduTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*, (34), 1.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, E. & CALVO, A. (2013). Estrategias para la mejor de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 121-133.



- GEWERC BARUJEL, A., PERNAS MORADO, E., & VARELA PET, J. (2013). Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de Ingeniería Informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(extra.), 349-374.
- GALLIFA ROCA, J. (1989). La adquisición de conocimientos y el cambio de actitudes hacia la informática en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 41-46.
- GARCÍA BARROS, S. & MARTÍNEZ LOSADA, C. (2003) Enseñar a enseñar contenidos procedimentales es difícil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 46, 79-99.
- GONZÁLEZ, C. S. G. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número, 40.
- MARTÍN, M. D. L. M. B., & RAMA, A. M. (2014). Uso de programas de simulación para promover la pedagogía activa en la docencia universitaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (1), 87-98.
- MARTÍNEZ-CLARES, P., PÉREZ-CUSÓ, F.J. & MARTÍNEZ-JUÁREZ, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 57-71.
- ONRUBIA, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 21-36.



Acompañando la formación permanente del profesorado en torno a los proyectos de trabajo: la perspectiva de las facilitadoras

Taking teacher training on work projects: the role of facilitators

Zapata Mumpao, M^a Jesús. *CEP Sevilla*; Marcos Ortiz, María *. *CEP Sevilla*

* Datos de contacto: zapatamumpao@gmail.com / mariamarcosorti@gmail.es

Resumen

En este trabajo presentamos el análisis de una experiencia de acción formativa impulsada por el Centro de Formación Permanente de Sevilla para fomentar el desarrollo profesional docente en Educación Infantil y Primaria a través de la reflexión en torno a la práctica de proyectos de trabajo en las escuelas. Partiendo de una revisión de la trayectoria y del modelo de formación permanente subyacente en dicho contexto, realizamos una descripción detallada de la acción formativa, mostrando los diferentes agentes implicados así como la evolución de la participación a nivel docente.

El desarrollo de la experiencia nos ha ofrecido una coyuntura idónea para reflexionar sobre la mejora de la formación docente y el papel de las asesoras del CEP como facilitadoras, acompañando el proceso de revisión y transformación de la práctica de los docentes implicados. En el análisis de los resultados, identificamos hallazgos sustanciales en diferentes ámbitos, tanto a nivel docente como a nivel del propio proceso formativo. Finalmente, invitamos a reflexionar sobre los nuevos horizontes así como a reivindicar la necesidad de buscar instrumentos para potenciar una apertura más allá del propio ámbito institucional, fomentar el intercambio de experiencias y lograr la sostenibilidad del proceso formativo.

Palabras clave: *formación permanente, proyectos de trabajo, asesoramiento, Educación Infantil, Educación Primaria*

Resumen en inglés

This paper reports on the analysis of a training experience driven by the Seville Teacher Training Centre (Andalusia, Spain) to promote teacher professional development through reflection on working on projects on Primary and Pre-school. Based on a review of the history and underlying model of lifelong learning in this context, a detailed description of the training is done, showing the different actors involved as well as the evolution of teacher participation level.

The development of the experience has offered an ideal situation to reflect on improving teacher training and the role of facilitators, accompanying the review process and transformation of the practice of the teachers involved. In addition, significant findings have been identified in different areas, both teacher and at the level of the educational process itself. Finally, We invite to reflect on



new horizons, vindicating the need to find tools to enhance an opening beyond the institutional level, promote the exchange of experiences and the sustainability of the training process.

Palabras clave en inglés: *in service teaching training, work projects, facilitation, Pre-school, Primary School.*

Introducción

“Siempre he sabido que los docentes marcan la diferencia, una diferencia tremenda, y siempre he asumido muy seriamente la responsabilidad, pero pensarlo con estas palabras: los docentes cambian vidas para siempre, siempre, siempre, realmente durante mucho tiempo es aterrador. Este tipo de poder para poder usarlo cada día.” Karen Gelzimis

Hace tiempo que hay evidencias de que la formación del profesorado es una de las claves en la consecución del éxito escolar del alumnado. Tanto la formación inicial como la permanente constituyen un pilar fundamental dentro del funcionamiento del sistema educativo.

La formación permanente ha sido objeto de debate desde hace años y se han cuestionado continuamente los modelos formativos, el tipo de acciones formativas y su utilidad para producir verdaderos cambios en las prácticas educativas del profesorado que redunden en el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas.

En Andalucía la reciente publicación del III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2014) trata de avanzar en modelos que aseguren la mejora de las competencias profesionales y consecuentemente los mejores resultados educativos de todos los niños y niñas. Para ello, mantiene una red asesora compuesta por un número considerable de asesores y asesora que ya venían ejerciendo funciones de acompañamiento en procesos formativos para el cambio.

Desde nuestro papel de asesoras de formación en el Centro del Profesorado de Sevilla, hemos podido comprobar cómo determinados procesos formativos ayudan al profesorado a replantearse sus supuestos educativos, sus modos de hacer en el aula y a adquirir estrategias que mejoran su labor docente y, consecuentemente, tienen una incidencia positiva en el aprendizaje de los alumnos y alumnas a su cargo

Durante los ocho años que hemos trabajado como asesoras de formación (2006-2014), nosotras también hemos realizado un aprendizaje importante a la vez que acompañábamos a las maestras y maestros que de una u otra forma se han formado a través del Centro del Profesorado. Nuestra concepción de la formación permanente y del aprendizaje se ha visto transformada a lo largo de estos años y hemos ido adecuando las acciones formativas a las necesidades y demandas reales del profesorado de infantil.



Marco teórico y objeto de estudio

Desde los inicios de nuestro desempeño en la función asesora, compartimos un modelo de formación basado en complementar reflexiones y análisis conceptuales con propuestas de intervención en el aula coherentes con las mismas que abrieran la puerta a cambios significativos en las prácticas docentes, y que poco a poco pudieran llegar a generalizarse y mantenerse en el tiempo (Imberón, 2010).

En nuestro acompañamiento experimentamos la necesidad de dar respuesta a una formación acorde con un desarrollo e innovación curricular de forma integrada. En este sentido, la línea de proyectos de trabajo nos viene a ofrecer una coyuntura para dar respuesta a las inquietudes docentes, mejorar el proceso formativo e impulsar el rol investigador docente, a través de la búsqueda de una conversación cultural.

Los diálogos con otros docentes nos permiten solucionar dudas y mejorar nuestra práctica. Cada vez más la formación del profesorado debe facilitar espacios en las actividades formativas para que los docentes se reúnan, compartan, intercambien, dialoguen... porque,

“Aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural en la que se trata de dar sentido (en la medida que conecte con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo) y a transferirlo a otras situaciones. Conversación que sirve de puente entre las identidades de los aprendices, los entornos de aprendizaje y la conexión que se establece con lo que se aprende” (Hernández, 2010)

Los intercambios de experiencias, la posibilidad de conocer las prácticas de compañeros se consolida como una necesidad para aprender y superarnos como docentes. Las actividades formativas con espacios para intercambiar las prácticas, dificultades y dudas, y el uso de espacios virtuales para exponer las experiencias y narraciones de docentes deben ir dejando al margen las formaciones exclusivamente transmisoras.

Metodología

Como asesoras, nuestra intervención iba a encaminada a detectar las inquietudes formativas de los docentes y dar respuestas a las mismas, buscando una línea integrada de formación. A partir de la reflexión sobre la mejora del proceso formativo, en la medida en que vamos avanzando en el acompañamiento del proceso formativo en torno a los proyectos de trabajo, vamos combinando el reto de repensar y narrar el proceso, con el de difundir nuestros hallazgos y contagiar redes profesionales.

Con el objeto de sistematizar y compartir el proceso de reflexión en torno a la experiencia de acompañamiento del proceso formativo de los docentes, sintetizamos a continuación las principales fases de la experiencia:



Tabla 1. Fases del proceso formativo

Periodo	Acciones formativas	Participantes
FASE I (2006-2009)	La lengua escrita en EI, EP, NEE. Nivel I. La lengua escrita en EI, EP, NEE. Nivel II. Encuentro grupos de trabajo de lengua escrita: comunicación e intercambio de experiencias Jornadas de incorporación al proceso de formación de lengua escrita. La lectura como cauce de comunicación social. Leer y escribir en la escuela. Usos sociales de la lengua. Iniciación. Usos sociales de la escritura. Estrategias organizativas en el aula de infantil para abordar la escritura y la lectura.	488
	Matemáticas para vivir	17
	Manejo de las emociones en Educación infantil. La gestión de las emociones en Educación Infantil.	31
	Integración de las TIC en la práctica docente de Educación Infantil I. Integración de las TIC en la práctica docente de Educación Infantil II. Integración de las TIC en la práctica docente de Educación Infantil III.	30
FASE II (2009-2011)	Los proyectos de trabajo en Educación Infantil. Los proyectos de trabajo, espacio para conversar y construir identidades. Los proyectos de trabajo.	108
	Leer y escribir en Educación Infantil. Aprendemos con otros a leer y escribir. Leer en la escuela	184
	El desarrollo emocional en la infancia.	45
	Matemáticas para vivir II.	24
	Metodologías de la TIC aplicadas al currículo de infantil y primaria.	23
FASE III (2011-2013)	La perspectiva proyectos de trabajo, una narrativa diferente. Seminario la evaluación desde la perspectiva los proyectos de trabajo. La emoción de convivir en el aula. La comprensión y el significado.	156
	Prácticas lectoras y escritoras. Prácticas lectoras y escritoras. Profundización.	62
	La educación emocional. Propuestas para el aula.	42



Resultados

Las vivencias como asesoras de formación, y los continuos análisis sobre los procesos formativos que hemos acompañado, nos han permitido ir visualizando algunas reflexiones que se fueron convirtiendo en guías a seguir en nuestro caminar como facilitadoras del cambio de docentes, y que compartimos ahora en este congreso. Nos detendremos a continuación mostrando los principales hallazgos y dificultades del proceso formativo a lo largo de las diferentes fases.

Fase I: Sensibilización; experimentación de la necesidad del cambio del proceso formativo

Cuando comenzamos nuestra andadura, la formación en la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque socio-constructivista era una línea formativa transformadora en la etapa de infantil. Habíamos participado como docentes activamente en ella durante años, de tal forma que cuando nos incorporamos a la red asesora teníamos superado el modelo de formación de expertos y estábamos convencidas que se aprende desde la práctica y en compañía de otros docentes.

En el seguimiento de dichas acciones formativas, pudimos detectar las inquietudes de los docentes que versaban sobre cómo poder aplicar a otros ámbitos, las transformaciones de la práctica ligadas a la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque socio-constructivista: ¿y en matemáticas, cómo incorporamos los cambios que estamos realizando en el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿y en la artística?...

Empezamos entonces a indagar otras experiencias diferentes acordes con este enfoque socio-constructivista del aprendizaje, que tuvieran que ver con otras áreas del currículum como las matemáticas y también con la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela.

En el caso de las matemáticas, contactamos con Carlos Gallego, del seminario “La Cultura matemática de las personas”, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y comenzamos a trabajar con ellos. Nuestra relación con este seminario no ha cesado desde entonces. Docentes del grupo han participado a lo largo de estos años en diferentes procesos formativos de la enseñanza matemática en Sevilla. Asimismo, M^a Antonia Fernández nos ha acompañado durante varios cursos dejando su huella especialmente en los últimos cursos en un seminario de profundización. Con ella nos adentramos en la comprensión de la enseñanza de la matemática e iniciamos una conversación que aún se mantiene abierta. Una conversación que va más allá de un simple diálogo, que se refiere a la suma de muchas conversaciones que nos ayudan a crear un conocimiento que se genera en lenguajes diferentes y con voces diferentes.

Igualmente, contactamos con Elia Fernández, maestra de nuestro entorno que en esta etapa se doctoraba en la UPV-EHU, para abordar la alfabetización de las nuevas tecnologías desde la integración de las mismas en el currículum bajo una perspectiva crítica, poniendo el énfasis en la transformación de la práctica y el andamiaje entre los participantes. Simultáneamente, algunos docentes comenzaron a indagar las posibilidades del uso de la web 2.0 que cristalizó en la creación



del AULA Planetaria, en la que no sólo los docentes, sino también los alumnos, comparten experiencias de aprendizaje y exploraron las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías. De forma paralela también iniciamos una línea formativa sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia porque consideramos que, en aquel momento, era un aspecto olvidado en las escuelas. Contamos para ello con Silvia Palóu, docente y experta en este tema. Queríamos de esta forma abarcar diferentes aspectos del currículum que eran fundamentales desde nuestro punto de vista.

A medida que los docentes iban incorporando cambios en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, las matemáticas y la integración de las tecnologías, siempre con procesos formativos independientes, nos empezaron a manifestar la necesidad de realizar cambios profundos en todos los elementos del currículum, que exigían hacer modificaciones en cuestiones organizativas y metodológicas, en los roles docentes y del alumnado, en su planificación y programación, en sus relaciones con la Comunidad Educativa...etc.

Abrumados por las transformaciones tan profundas que les requerían estos cambios, eran habituales las sesiones presenciales en las que demandaban formación para ello. Estas dificultades, expresadas como miedos, inseguridades, y muros insalvables que obstaculizaban los cambios exigidos en estos procesos formativos, nos movilizaron a buscar grupos de docentes que hubieran realizado este camino y que nos pudieran orientar sobre el camino a seguir. Así es como contactamos con el Grup de Projectes de Treball, liderado por Fernando Hernández y Montse Ventura, de la Universidad de Barcelona.

En este entramado de procesos de formación fuimos tomando conciencia de que la lectura y la escritura, las matemáticas, la creación artística, el uso de las TIC, los proyectos de trabajo, el mundo emocional en la infancia, conforman la vida del aula donde unas personas con identidades propias se enfrentan al conocimiento del mundo y de sí mismos desde su ser. En esta nueva coyuntura, la conversación vendría a constituir un elemento formativo durante varios cursos, y nosotras, como asesoras, pudimos incorporarlo en los procesos formativos, utilizando voces, lenguajes y herramientas de comunicación diferentes.

Fase II: Iniciación del proceso formativo centrado en proyectos de trabajo

Así es como empezamos a sentir la emoción de poder acompañar a maestras y maestros que tenían en sus manos el futuro de personas, y tomamos conciencia de que aprendíamos con ellos, convencidas de que aprender es una experiencia afectiva y no sólo cognitiva, como nos indicaba Marisol Anguita (2010). Nuestro papel estaba evolucionando hacia una mayor implicación cognitiva y afectiva, convirtiéndonos en facilitadoras del cambio y actuando como espejos para mostrarles los avances que se iban produciendo y que constaban el paso del tiempo.

El trabajo de un docente no es nada fácil, y convertirse en un buen docente requiere tiempo y trabajo. A menudo nos sentimos poco respetados y valorados, y el día a día se hace cuesta arriba. Es cierto que socialmente no tenemos la consideración y respetabilidad que esta profesión merece, y esto



no nos ayuda a mantenernos siempre con la misma energía y entusiasmo. Decidir qué y cómo enseñar es un trabajo duro, a veces angustioso. No en pocas ocasiones provoca en algunos una sensación de pesimismo y negativismo, y la instalación de la queja como justificación. Aun así, nos satisface haber conocido en estos años en nuestro tiempo como asesoras de formación a buenos docentes que se preocupan profundamente por sus alumnos y por encontrar la mejor manera de que aprendan, docentes que mantienen la ilusión a pesar de las inseguridades y miedos pero decididos a aprender y ser mejores.

Todos las líneas formativas que paralelamente hemos ido trabajando coincidían en provocar en los participantes la necesidad de cambiar su rol docente, de tomar conciencia del protagonismo que tenían en sus aulas, pues “el principal protagonista del aula es el docente” (Febré, 2011) porque somos quienes decidimos, redimensionamos y permitimos aquello que va a tener lugar en el aula, porque “nada de lo que ocurre en el aula es espontáneo.” (Gallego, 2008)

Reivindicar nuestro papel, y decidir qué maestro y maestra queremos ser, suscita miedos, inseguridades e incertidumbres, tal y como se evidencia en algunas narraciones de docentes: “Me da pánico dejar de lado la manera que utilizo de interactuar con mis alumnos”, “A mí me da un poco de vértigo experimentar el caos tan alucinante que se puede crear al abrir una puerta de conocimientos.”

Sin embargo y al mismo tiempo provoca ilusiones renovadas y vivencias emocionantes al sentirse protagonistas de su historia docente. “No sé exactamente dónde voy, ni cómo llegar, pero lo descubriré.” “Me apasiona mi profesión y necesito disfrutar de ella y con ella, por eso... quiero cambiar!!!!”¹

Fase III: Profundización del proceso formativo centrado en proyectos de trabajo

En las reflexiones realizadas para la evaluación de la fase previa, los participantes lamentaban no haber podido compartir todas las prácticas de aula realizadas a partir de la formación y poder acceder a las narraciones de todos sus compañeros, a las que sólo teníamos acceso nosotras como tutoras del curso en la plataforma moodle. Este análisis puso de manifiesto que la herramienta utilizada para la presentación de las tareas, no respondía a la necesidad de compartir experiencias que había suscitado este proceso formativo, ya que imposibilitaba que los participantes pudieran acceder a las tareas presentadas por sus compañeros. La plataforma presentaba una estructura más jerarquizada, dirigida por los tutores, limitándose los participantes a enviar los resultados de su actividad, sin que pudiera efectuarse un intercambio real de experiencias.

Las limitaciones que en nuestro escenario planteaba esta herramienta hizo necesario el tránsito hacia fórmulas más horizontales en el intercambio de la información: Es por esto que al inicio del curso

¹ (Transcripciones de las voces docentes. 2010)



2010-11 decidimos “abrir la verja del jardín vallado”(Area y Adell, 2010) que suponía esta plataforma y utilizar el blog para la continuación de dicha actividad: donde las entradas son abiertas y públicas y pueden ser comentadas libremente por cualquier persona que tenga acceso al mismo, participantes, ponentes, asesores, otros docentes...

Es entonces cuando comenzamos a utilizar el blog “Intercambio de experiencias”, para poder compartir abiertamente las propuestas de trabajo de las actividades formativas, consistentes en análisis y reflexiones sobre sus prácticas. Por otro lado, para los ponentes les permitió conocer previamente las necesidades del grupo y ajustar sus ponencias al mismo. Conocer las personas que comparten en el blog sus prácticas y reflexiones, personaliza esta formación y permite un seguimiento más cercano. Por tanto, y a pesar de las reticencias manifestadas en un principio por algunas participantes, supuso un cambio cualitativo dentro del proceso formativo en el que estábamos embarcados.

Asimismo, el uso del blog nos permitió optimizar la narración de nuestra historia de aprendizaje y difundirla más allá del propio contexto formativo; aprender juntos en conversaciones que pueden tener lugar en diferentes lenguajes, textos escritos, imágenes, sonidos, vídeos... Compartir documentación de la formación (relatos de sesiones, textos de síntesis y reflexiones del grupo) nos permitió narrar la historia del proceso formativo, haciéndolo público, para contarnos a nosotros mismos, a los diferentes ponentes que están acompañándonos, y a otros docentes nuestros avances profesionales. Por tanto, en nuestro contexto, hemos logrado poner las herramientas tecnológicas al servicio de nuestro propósito de mejora de la práctica docente y de desarrollo profesional de los participantes.

Fundamentalmente, a lo largo de esta fase hemos podido reflexionar sobre la controversia entre la cantidad y la calidad en los procesos formativos. Los docentes capaces de mantener las fuerzas para continuar haciendo un trayecto de cambio, desarrollando su propia identidad profesional no son muchos. La sostenibilidad de los cambios generados a partir de la participación en procesos formativos es poco frecuente. Las resistencias, dificultades y justificaciones con las que se encuentran son muchas. Con el paso del tiempo hemos podido constatar que algunas de las razones que mantienen a los docentes con ilusión, que no se dejan llevar por la rutina, la inercia, lo conocido, y superan las resistencias y dificultades, tiene que ver con dos argumentos. El primero de ellos, tomar conciencia de que el desarrollo profesional de un docente supone vivir en la incertidumbre, y el segundo apoyarse en compañeros y compañeros con los que compartir el trayecto:

Conclusiones

Todos estos cambios que hemos ido incorporando en las acciones formativas que hemos diseñado y llevado a cabo en estos años han sido fruto a su vez de la reflexión y la evaluación que de forma continua hemos realizado y que nos ha llevado a revisar constantemente nuestro papel como



asesoras de formación. Para nosotras también ha sido un proceso de aprendizaje intenso y muy gratificante. Hemos ido aprendiendo a la vez que acompañamos a los docentes, afinando cada vez más el tipo de tarea que les solicitábamos, siendo más conscientes de las dificultades por las que pasan a la hora de incorporar cambios en sus prácticas de aula, en sus concepciones sobre el aprendizaje e incluso sobre el papel de la escuela en nuestra sociedad. Comprometiéndonos y apostando de esta forma, por una escuela que forma a ciudadanos y ciudadanas letrados y críticos con su realidad circundante, a personas que se cuestionan y cuestionan.

Por un lado, hemos tratado de analizar cómo el profesorado implicado pone en marcha estrategias y destrezas vinculadas a su perfil investigador, exteriorizando las ideas implícitas sobre el desarrollo e innovación curricular, el tratamiento integrado de los contenidos, el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o el significado de la conversación en la escuela, entre otras. Por otro lado, hemos ido analizando las transformaciones del propio proceso formativo, nuestro rol desempeñado como facilitadoras en las distintas fases del mismo, la integración de las TIC en la narración del desarrollo del proceso así como las dificultades y principales limitaciones detectadas.

Particularmente, nos hemos detenido en reflexionar sobre el papel de la escritura de los docentes entendida como narración. Especialmente, cuando es compartida con otros docentes, es la mejor manera de reflexionar sobre su práctica, ayuda a mejorarla, a resolver las dudas y los problemas que tenemos. Escribir, narrar sobre lo acontecido permite volver sobre ello desde otro lugar, con otra perspectiva y otra mirada.

En este sentido, las propuestas de narraciones para reflexionar, compartir las experiencias de clase y los análisis de las conversaciones de aula, y hacerlas públicas, son una acertada manera de abordar propuestas de formación que realmente ayuden a mejorar a los docentes. Incorporar en las acciones formativas documentación de sus reflexiones docentes y de sus prácticas de aula, para hacerlo público, ha favorecido que actualmente hayan incorporado muchos maestros y maestras prácticas en las que se narran relatos docentes, se transcriben conversaciones que permiten ser analizadas, se registran diarios de aula, se fotografía y se documentan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas con sus producciones.

Otro de los retos que nos propusimos con nuestras acciones formativas era el de establecer cauces que permitieran crear redes profesionales entre el profesorado de infantil. Redes que sirvieran de apoyo al profesorado y que permitieran compartir experiencias, dificultades, recursos... Algunos docentes que han participado activamente en procesos formativos en los que hemos favorecido que intercambien sus experiencias de aula, bien a través de herramientas digitales como nuestro blog "Intercambio de experiencias", bien presentándolo en sesiones presenciales a sus compañeros, han desarrollado la competencia profesional de comunicar y exportar sus avances docentes públicamente, algunos en comunicaciones y talleres en jornadas y encuentros, otros en publicaciones de textos en revistas educativas. Esta es quizás una de las consecuencias inesperadas de los procesos formativos que hemos llevado a cabo, al menos no era algo buscado de forma



premeditada. Los docentes involucrados en la mejoras de sus prácticas de aula y que han participado regularmente en estos procesos se sienten más reconocidos, con mayor capacidad para tomar decisiones acerca de su trabajo y para argumentarlas. En definitiva, consideran que no solo han mejorado como docentes sino que ha aumentado su propia consideración profesional. Las narraciones han sido el camino para encontrar su identidad profesional, algo de lo que en muchas ocasiones ni siquiera somos conscientes.

Todos hemos tenido la experiencia de esos maestros, profesores que nos han marcado, que no nos consideraron simplemente alumnos a los que transmitir conocimientos sino que nos hicieron sentir personas e influyeron en nosotros para siempre. Estos son los buenos docentes que deben inspirarnos para ser cada vez mejores profesionales

Cuando trabajamos sobre uno de los relatos de docentes del libro “Razones del profesorado para seguir con entusiasmo” de Nieto (2006), nos impactaron las palabras de la profesora Karen Gelzinis recogidas en la cita con la que iniciamos nuestro relato y nos hicieron conscientes de que la docencia no es una profesión cualquiera, es mucho más, nos otorga un poder que nos obliga a ejercerla con una enorme responsabilidad. Mayor responsabilidad si cabe sentimos como asesoras de formación, ya que nuestro trabajo repercute a su vez en muchos docentes y en muchas aulas. En este sentido, consideramos que a lo largo de estos ocho años hemos contribuido a provocar la reflexión entre el profesorado que ha participado en la formación, y ha dotarlos de herramientas que les permitan ubicarse en un escenario, la escuela, cada vez más complicado y cambiante. A darles la oportunidad de conocerse como docentes y de definir su identidad profesional, esa que los caracteriza y los hace únicos.

Bibliografía

- ANGUITA, M., HERNÁNDEZ F. y VENTURA M. (2010) Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-80.
- AREA, M Y ADELL, J. (2010): 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, pp 391-424
- GALLEGO, C. (2005). Repensar el aprendizaje de las matemáticas. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F (2010). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), pp 75-86.
- NIETO, S. (2006). Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona: Octaedro.



Las ventajas y las dificultades que supone la utilización del teatro en la Educación Secundaria Obligatoria

The advantages and difficulties of using theater in Secondary Education.

Blanco Martínez, Alfredo. *Universidad da Coruña*

Datos de contacto: +34 608115621 | hisabm01@udc.es

Resumen

El presente proyecto analiza cómo un docente integra y emplea el teatro como recurso educativo en la materia de Lengua Castellana y Literatura en un aula de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente con un grupo de 4º del I.E.S David Buján de Cambre (A Coruña). Asimismo, diferenciamos dos aspectos del estudio: la enseñanza de contenidos vinculados al currículum oficial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y la utilización del teatro al servicio de esta tarea educativa. Este estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa y, más concretamente, emplea el estudio de caso como estrategia metodológica de investigación. Se ha utilizado esta metodología ya que se consideró la más adecuada para responder a los fines de esta investigación. Asimismo, se ha realizado un estudio de caso con un profesor comprometido con el teatro como recurso educativo y con una amplia experiencia en este campo. En cuanto al diseño de caso, se enmarca dentro del denominado por Yin (1984) estudio de caso único, puesto que nos centramos en un único docente que representa unas determinadas características. Las técnicas para la recogida de datos fueron las siguientes: la observación participante, la entrevista y el análisis de documentos. Para el análisis de los datos seguimos el esquema de Miles y Huberman (1994), quienes proponen un enfoque sistemático. En esta investigación seguimos un proceso de codificación y análisis y, como resultado, obtuvimos un sistema de dimensiones y categorías que nos describió la práctica docente en el área de Lengua Castellana y Literatura. En este sentido, solo nos centraremos en aquellos aspectos relativos a las ventajas y dificultades que supone la utilización del teatro.

Palabras clave: Teatro, Educación Secundaria, aprendizaje, estudio de caso, investigación cualitativa y formación docente.

Resumen en inglés

The present project lays out the fact of researching into the way of integrating and putting into practice the drama and performing arts workshops as a teaching resource in Spanish Language and Literature in a 4ºESO level at I.E.S David Buján de Cambre (A Coruña). Additionally, we differentiate two aspects of the study: the teaching of the contents related to the official curriculum of the subject Spanish Language and Literature, and the use of drama and stage plays as a subject. This study fits within the framework of qualitative research and, specifically, it uses the case study as a



methodological research. This methodology was used due to it is considered the most suitable methodology in order to respond to the aims of the present research. Additionally, a case study was carried out in collaboration with a teacher committed to drama and stage plays as a teaching resource and who has got a broad experience in this field. As regards to the case design, it was belonged to a study case named case study's unique by Yin (1984), given that we focus on only a teacher who stands for specific characteristics. The techniques to gather information are the following: peering observation, the interview and the analysis of documents. In order to analyse the information we will follow the diagram from Miles and Huberman (1994), who suggest a syntactic approach of analysis. In the present research we followed a process of coding and analysis and, as a result, we obtained a system of dimensions and categories. In this sense, we will focus in the aspects linked to the advantages and difficulties of using theater.

Palabras clave en inglés: Theater, Secondary Education, learning, case study, qualitative research and teaching training.

Introducción

En la actualidad, el teatro se ha convertido en un recurso en potencia que puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Principalmente, se integra en las áreas de lengua y literatura o en la adquisición de lenguas extranjeras, si bien es cierto que también se emplea en ámbitos artísticos, musicales y deportivos. En lo que respecta a este trabajo, nuestro interés reside en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, con el fin de revalorizar la utilidad del teatro como recurso para educar a los jóvenes.

Tomando como referencia los recientes estudios de Pérez Fernández (2011) y Onieva López (2011), centrados en la utilización del teatro como recurso motivador en Secundaria, buscamos definir los beneficios del teatro y de sus distintas manifestaciones (dramatizaciones, juego dramático) sobre el alumnado de Educación Secundaria. De esta forma, pretendemos otorgarle un lugar prioritario en las aulas y, al mismo tiempo, apostamos por la formación de docentes en este ámbito y en la expansión del teatro en todas las áreas curriculares.

El presente trabajo se encuentra estructurado en torno tres partes. En la primera, contemplaremos una breve conceptualización teórica en la que haremos alusión al marco legislativo de la Educación Secundaria Obligatoria; a la Didáctica de la Lengua y Literatura; y a la formación docente. Seguidamente, desarrollamos el marco metodológico y los resultados de la investigación. Finalmente, esbozamos unas reflexiones finales centradas en los propósitos del trabajo y en las futuras líneas de investigación.



Marco teórico y objeto de estudio

Fundamentación disciplinar y curricular de la Lengua Castellana y Literatura

En lo que atañe a nuestro trabajo, tenemos que atender al Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre que establece y regula las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y, más concretamente, debemos prestar atención al Decreto 133/2007 de 5 de julio que establece y regula las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Galicia (DOG¹ de 13 de julio de 2007). En este documento, se recogen las competencias básicas que debe alcanzar el alumnado al finalizar la etapa escolar y se perfilan las distintas materias por áreas con sus respectivos objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación acontece en el área de Lengua Castellana y Literatura, y en 4º curso, los objetivos generales de dicha materia se organizan en torno a cuatro bloques: escuchar, comprender y hablar; leer y escribir; educación literaria; y conocimiento de la lengua. Todos ellos, fomentan la adquisición tanto de las competencias básicas como de los objetivos y contenidos específicos.

El teatro en la Didáctica de la Lengua y Literatura

El aprendizaje de la lengua y la literatura supone “estudiar la Lengua a través de la Literatura como un tipo de comunicación más y estudiar la Literatura a través del estudio de la Lengua, puesto que el código que hace de la Literatura un arte es la Lengua” (Martín Vegas, 2009, p. 28). Tal y como señalan Soriano, González y Esteban (1993) “la lengua tiene un objetivo final en el estudio de la función lúdica del lenguaje: la literatura. Como conocimiento de las técnicas básicas que le permitan al alumno dominar todas las funciones de creación del lenguaje” (p. 12-13).

En este contexto, nace la aplicación didáctica del género dramático. Tomando como referencia las definiciones de García Velasco (2008) y Rodríguez López-Vázquez (2008) entendemos el teatro como la representación de cualquier texto literario o de elaboración propia, sea cual sea su naturaleza (lírico, narrativo, dramático), con acciones y personajes reales y ficticios, cuya finalidad es transmitir y expresar mediante códigos verbales y no verbales.

Para que el teatro se convierta en un recurso potencialmente pedagógico también conviene atender a aspectos de motivación, estimulación y observación sobre los participantes. Paralelamente, y teniendo en cuenta las aportaciones de Almena Santiago y Butiñá Jiménez (2002), hay que recurrir a las técnicas propiamente teatrales, tales como el espacio, la escenografía, el vestuario y la caracterización, y los elementos técnicos y musicales.

En definitiva, y asumiendo la afirmación de Laferrière (1997) comprendemos que hacer teatro supone un acto de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del arte en la sociedad.

¹ DOG: Diario Oficial de Galicia.



Formación docente

Ser docente en la actualidad implica estar en continua actualización. Romero Castillo (1979) ya subrayó, en su didáctica y pedagogía, la necesidad de construir docentes con una amplia formación lingüística, psicológica y pedagógica.

En lo que respecta a las distintas fases o etapas que conforman la formación del profesorado, aquí nos interesa la formación en ejercicio, es decir, “el conjunto de actividades que los profesores realizan tras su certificación [...] y a las que se dedican los enseñantes tras su titulación profesional inicial con objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y actividades profesionales” (Bolam, 1980, cómo se citó en González Sanmamed, 1995, p. 126).

Por este motivo, Imbernón (2010) hace especial hincapié en la formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, otorgándole un papel importante a la formación permanente, la cual debe estar ligada con la reflexión de los docentes a cerca de su propia actuación. Este autor, subraya la necesidad de un continuum, basado en los siguientes principios: análisis y reflexión sobre la práctica docente; interacción entre docentes y con la comunidad educativa; trabajo cooperativo; formación y actualización docente; y desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado.

En definitiva, la formación debe ir encaminada a la mejora profesional para así poder innovar e integrar prácticas educativas que contribuyan en el aprendizaje del alumnado y, sobre todo, en el desarrollo profesional docente.

Metodología

Objetivos

Esta investigación tiene la finalidad general de conocer la función de un recurso, como es el teatro, en un aula de Secundaria, para identificar las ventajas y las dificultades que emergen del mismo cuando se emplea como herramienta de aprendizaje. De este propósito general, derivan los siguientes objetivos específicos. Por un lado, nos interesa conocer la visión del docente sobre el impacto que ejerce la utilización de este recurso sobre el aula y el alumnado. Por otra parte, queremos saber de qué manera el teatro contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as y, finalmente, pretendemos describir cómo el docente integra dicho recurso en la clase y en qué materiales se apoya.

Enfoque metodológico

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación cualitativa y, en concreto, emplea el estudio de casos como estrategia metodológica de investigación. Atendiendo a Simons (2011) entendemos los estudios de caso como una investigación en profundidad sobre un objeto de interés en un contexto determinado. Su principal fin es producir una mejor comprensión del caso para generar y compartir conocimientos con la comunidad científica.



En lo que respecta a los tipos de estudio de caso, y siguiendo la clasificación de Stake (2007), nuestro estudio se correspondería con el de tipo intrínseco porque lo que pretendemos lograr es una mejor comprensión del caso concreto y nuestro trabajo está comprometido por el propio interés en el mismo.

Por último, en cuanto al diseño de caso, tomamos como referente las aportaciones de Yin (1984, cómo se citó en Rodríguez, Gil y García, 1996): “los diseños de caso único son aquellos que centran su análisis en un caso único, y su utilización se justifica por varias razones” (p. 95). Dichas razones residen en el carácter único, irrepetible, peculiar y revelador del caso.

Técnicas de recogida de datos

Para recoger los datos de esta investigación hemos atendido a las siguientes tres técnicas: la entrevista, la observación y el análisis documental.

En este estudio empleamos una entrevista de tipo cualitativo, denominada por Simons (2011) entrevista en profundidad, o también llamada, no estructurada o abierta con el fin de “averiguar que hay en la mente del otro y qué piensa de ello” (Patton, 1980, cómo se recoge en Simons, 2011, p. 71). Por otra parte, debemos señalar que previamente se elaboraron guiones de las entrevistas tomando como referencia modelos ya existentes como los de Guba e Lincoln (1981). Asimismo, hemos tenido en cuenta la duración de las mismas, el escenario, la identidad del investigado y el estilo (Schatzman y Strauss, 1973, cómo se citó en Goetz y LeCompte, 1988, p. 143), así como, el concepto de rapport para conseguir un clima de confianza y establecer un flujo comunicativo con el entrevistado. Teniendo en cuenta estas premisas, se elaboraron un total de dos entrevistas: una previa al empleo del recurso teatral en el aula con un total de 48 preguntas y una entrevista final, con un total de 30 preguntas, para recoger el testimonio del entrevistado con respecto a su última práctica con el teatro en el aula.

En segundo lugar, cabe referirse a la observación como técnica de recogida de datos. Principalmente, la hemos empleado para atender a la dinámica del grupo-clase, la relación de los estudiantes con el docente y, viceversa, y para identificar aquellas posibilidades y/o inconvenientes sobre la utilización del teatro en el aula. En línea con Patton (1987, cómo se citó en González Sanmamed, 1994) nuestras observaciones, cinco en total, han tenido en cuenta los siguientes criterios: nuestro rol como espectadores; observación de tipo abierta; los participantes conocían los propósitos de la investigación; duración limitada temporalmente; perspectiva holística y recogida de notas en el campo.

Por último, hemos recurrido al análisis de documentación “para describir y enriquecer el contexto y contribuir en el análisis de los temas” (Simons, 2011, p. 97). En este caso, se han tenido en cuenta las obras y adaptaciones dramáticas de los estudiantes y la propuesta didáctica del docente.



Análisis e interpretación de la información

Tras recoger la información de nuestra investigación, procedemos con el análisis de esos datos. Para ello seguiremos el esquema de Miles y Huberman (1994) quienes proponen un enfoque sistemático centrado en los siguientes procesos; reducción de los datos, exposición de los datos, las conclusiones y su verificación.

En esta investigación, seguiremos el siguiente proceso de codificación y análisis de los datos. Véase la Figura 1:

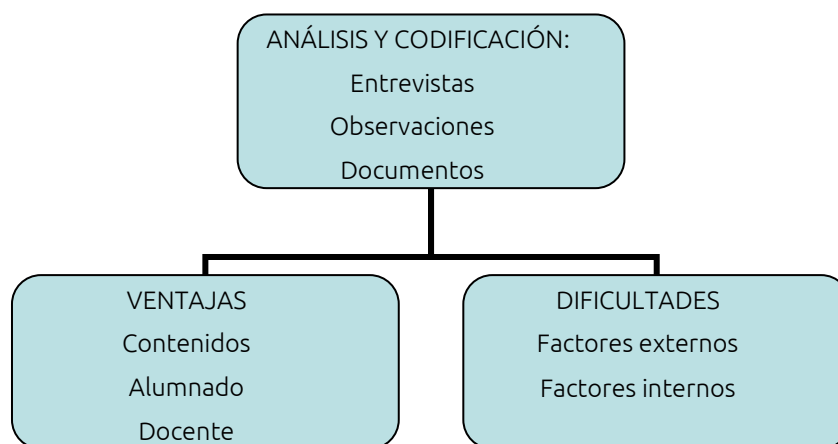


Figura 1. Esquema de codificación y análisis de los datos

Resultados

A continuación, mostramos los resultados de nuestra investigación en torno a dos dimensiones: ventajas y dificultades. En la primera, atenderemos a los tres elementos del triángulo didáctico: contenidos de aprendizaje, alumnado y docente. Por otra parte, explicaremos aquellas dificultades encontradas contemplando los factores externos e internos que rodean al aula.

Ventajas

Por ventajas entendemos aquellos beneficios que derivan de la actividad teatral sobre el alumnado. En este sentido, atenderemos a tres categorías en base al triángulo didáctico (contenidos, alumnado y docente) con el fin de realizar una mejor comprensión de las mismas.

Contenidos

Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza y el centro alrededor del que se organizan las relaciones interactivas entre el docente y el alumnado. En lo que aquí nos concierne, el teatro favoreció el trabajo simultáneo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los primeros se sustentaron en conocimientos propiamente teatrales, tales como las características del género; el papel del narrador y las acotaciones; la adaptación textual; y la dramatización. En cuanto a los contenidos actitudinales, hemos observado cómo el teatro posibilitó, por un lado, que los



estudiantes mantuvieran una mayor atención a las clases teóricas y a la realización de las actividades y, por otra parte, un acrecentado interés por el estudio y práctica de la literatura y de los géneros literarios dadas sus intervenciones y preguntas realizadas en el aula. Por último, cabe subrayar como el alumnado fue solventando los obstáculos y la mejora de la puesta en escena mediante estrategias de organización y de comunicación.

Alumnado

Los estudiantes son la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje y el principal motor de la educación. Utilizar el teatro en el aula, ha propiciado el fomento de sus capacidades creativas. En este sentido, el alumnado ha podido crear, y producir un texto, al mismo tiempo, que ha participado, interactuado e intervenido con el grupo-clase. Así, comprendemos que esta actividad ha propiciado un ambiente de aula confortable en donde los participantes han podido expresarse, sentir y emocionarse, así como liberarse de las ataduras convencionales. Por otra parte, cabe referirse al factor comunicación, ya que el teatro ha fomentado que los jóvenes mejoren su capacidad lingüística, su expresión oral, escrita y corporal, y adquieran vocabulario.

Docente

La figura docente es la otra pieza importante de la labor educativa. Es aquel que posee una serie de habilidades pedagógicas para transmitir y enseñar conocimientos. En nuestro caso, el profesor se ha valido del recurso dramático para explicar y hacer más atractivo el género teatral. La integración de dicho recurso ha permitido que la interacción genuina con los participantes sea totalmente satisfactoria. Además, este ejercicio le ha posibilitado generar un debate con los estudiantes, lo que le ha servido para tener en cuenta sus sugerencias, opiniones y pensamientos. En otro sentido, el teatro ha favorecido la inserción de un modelo de enseñanza-aprendizaje innovador, alejado de las ataduras del común libro de texto. En definitiva, con esta actividad ha logrado la propia satisfacción personal y, al mismo tiempo, la complacencia de haber llevado a cabo la tarea curricular.

Por otra parte, cabe subrayar la preparación del docente, ya que es la que ha permitido que éste pueda hacer un diseño de la materia incluyendo el teatro y trabajar los contenidos a través de este recurso. Para ello, fue necesaria una formación previa mediante la realización de cursos, asistencias a congresos y jornadas. De esta manera, pudo adquirir unos conocimientos y ponerlos en práctica.

Dificultades

Bajo el rótulo dificultades nos referimos al conjunto de problemas y obstáculos que hemos podido identificar en el transcurso de la actividad teatral. Por ello, hemos decidido agruparlos en torno a factores externos e internos.

Factores externos

Por factores externos entendemos aquellos condicionantes sociales, familiares y personales que han delimitado la participación de estudiantes en la actividad con el teatro. Esta práctica educativa



exige un grado de trabajo que traspasa al aula, es decir, son necesarias horas de dedicación fuera del centro para reunirse con los compañeros de grupo, debatir y pulir el texto, así como ensayar y poner en marcha la dramatización. En el transcurso de la actividad, hemos podido observar cómo algunos grupos se disolvieron por falta de tiempo y debido a los compromisos de los participantes con otras actividades extraescolares. Paralelamente, también se dieron casos de enfermedad provocando así el abandono voluntario. Por otra parte, algunos hechos, como la evaluación del curso y los respectivos exámenes, y la interrupción laboral debido a una huelga general, condicionaron que algún alumno se apartara de la práctica.

Factores internos

Seguidamente, explicamos aquellos factores internos que se originaron en el aula, en relación a la organización de la programación, las actividades planteadas y las expectativas del profesor. En primer lugar, cabe decir que el tiempo y la falta de horario han sido los principales problemas. No obstante, el alumnado lo ha sabido superar trabajando en horas libres y recreos, y manteniendo el contacto a través del correo electrónico y las redes sociales. En lo que respecta a las actividades propuestas por el docente, quizás, han sido un tanto ambiciosas, lo que no facilitó el contacto continuo con los grupos de trabajo. Por este motivo, el profesor aconseja para futuras prácticas preparar un único eje temático y trabajar en torno a él, ya que abarcar una multitud de posibilidades ralentiza la labor en el aula. En último término, en lo referente a las expectativas docentes, el obstáculo reside en la gestión de aula. Por un lado, cuando no todos los estudiantes forman parte de la actividad, se hace dificultoso mantener un clima de trabajo en la clase y, todavía más, cuando el resto del grupo conversa dando voces. Sin embargo, el profesor pudo suplir poco a poco estos problemas, preparando fichas y ejercicios que mantuvieran su atención durante el horario de clase. Por otra parte, y como ya hemos anunciado, atender a diferentes grupos con temáticas tan distintas, es muy complejo y, sobre todo, cuando se dispone de cincuenta minutos. Por ello, sería interesante y beneficioso programar una única actividad que favoreciera el trabajo de determinados aspectos al mismo tiempo y que facilitase la cooperación de todo el conjunto de grupos.

Como se ha podido observar, son pocas las dificultades identificadas. La gran mayoría fueron solucionándose durante el transcurso de la práctica teatral. Por esta razón, y tomando como referencia las ventajas que proporciona el recurso teatral, creemos conveniente su integración en el aula para contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Asimismo, la formación y la experiencia del docente han sido decisivas para que pueda sortear las dificultades que surgen cuando se incorpora este recurso.



Conclusiones

Reflexión sobre los resultados de la investigación

Primeramente, queremos subrayar la utilidad que ha tenido en este trabajo la metodología cualitativa y, más concretamente el estudio de caso como estrategia metodológica, porque nos ha permitido conocer y analizar un recurso educativo poco habitual en el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestro estudio, a continuación, reflexionamos sobre los propósitos de trabajo enunciados al principio. En primer lugar, cabe decir que a través de las distintas propuestas de trabajo, el docente pudo comprobar cómo el teatro posibilitó la libre comunicación entre los estudiantes. Asimismo, nuestro infórmate confirmó con su uso la ocasión de crear un espacio abierto al ingenio y a la imaginación. De la misma forma, verificó cómo el teatro mejoraba las destrezas orales y escritas de los estudiantes, así como la participación y cooperación.

En cuanto al papel del teatro como recurso que contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, cabe resaltar el clima de motivación de los estudiantes y su capacidad receptiva para aprender mediante un ejercicio práctico asuntos puramente teóricos. Todo ello, concede la oportunidad de trabajar contenidos propios del currículum y que adquieran conocimientos a largo plazo.

Finalmente, en lo que respecta a la utilización del teatro en el aula, sobresale la disposición de trabajo del docente, la comunicación entre profesor-alumno y los materiales en los que se apoya. En este sentido, cabe subrayar que con pocos recursos se puede llevar a cabo una actividad que facilita la educación de jóvenes, el aprendizaje y la enseñanza, la comunicación, la interacción y la participación.

Futuras líneas de investigación

En base a los resultados obtenidos, creemos conveniente seguir trabajando en este campo de la investigación, con el fin de seguir recogiendo experiencias de docentes que sirvan como modelo para mejorar las prácticas educativas de otros profesores. Asimismo, rompemos una lanza a favor de la formación docente con la pretensión de inculcar la importancia de la formación constante o permanente mediante la creación de cursos que aborden el teatro como línea temática. Esto último, permitirá que los educadores adquieran las bases, principios y funciones necesarias para poner en marcha este recurso en el aula.

Bibliografía

ALMENA, F. y BUTIÑÁ, J. (2002). El teatro como recurso educativo. Madrid: UNED.

GARCÍA VELASCO, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. [Versión Adobe Digital Editions] Recuperado de: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8459.pdf>



- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Trad. A. Ballesteros). Madrid, España: Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU, S.A.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- IMBERNÓN, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, p. 63-70. Barcelona: GRAÓ.
- LAFERRIÈRE, G. (1997). *Pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñate.
- MARTÍN VEGAS, A. R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- ONIEVA LÓPEZ, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Ediciones Erasmus.
- RODRÍGUEZ, G., FLORES, G. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (2008). Aprender a ver teatro. Empezar a hacer teatro, en *Revista de Literatura-Especial teatro*. Barcelona: Fin.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- SORIANO, E., GONZÁLEZ, J. L. y ESTEBAN, B. (1993). *Diseño curricular para el área de lengua y literatura. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia (DOG)* de 13 de julio de 2007
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 5 de 5 de enero de 2007



Asociación de maestros en formación a un cuerpo académico, una experiencia de identidad profesional y cambio educativo

Association of novice teachers to a faculty research group, a professional identity and educational change experience

Valenzuela-Muñiz, Verónica*; Frías-Zapata, Anette Julieta, Pacheco-Ríos; Carlos Mario
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luís Urías Belderráin

* Datos de contacto: +52 6141787624 | verovalenzuelamuniz@gmail.com

Resumen

En México, la formación de educadores se realiza principalmente en instituciones denominadas Escuelas Normales. En este comunicado se comparte lo vivido por un grupo de investigación integrado por tres catedráticos (cuerpo académico) y veinte estudiantes del último año de formación inicial. Durante un ciclo escolar, a la par con el desarrollo de práctica docente en una escuela pública, cada maestro en formación se involucró en tareas complementarias para obtener algunas herramientas básicas para la investigación educativa e hizo investigación en su grupo de práctica. La experiencia recupera la percepción que tienen los maestros en formación sobre el fortalecimiento a su identidad profesional y los mecanismos en que opera el cambio educativo a raíz de las actividades desarrolladas en asociación al cuerpo académico. La metodología es de corte cualitativo, se emplea principalmente la entrevista a profundidad y en grupo focal. Como hallazgo se puede señalar que los sujetos consideran que su identidad profesional si se vio fortalecida por la experiencia; los hoy profesores principiantes recuperan que dicho proceso les llevó a conocer de forma teórica lo que implica el tema de la identidad personal (que fue su tema de estudio) y por extensión les sirvió de marco para analizar su propio proceso e incluso trasladarlo al renglón de la identidad profesional. Respecto al cambio educativo comentan que la incertidumbre natural generada al inicio del ciclo escolar los llevó a varias tensiones que a la postre les involucró de tal forma en el proceso, que sus expectativas fueron superadas y en la actualidad se perciben como más flexibles para adecuarse a condiciones de trabajo distintas a las habituales.

Palabras clave: Formación inicial docente, maestros en formación, cuerpo académico, identidad profesional, cambio educativo

Resumen en inglés

The education of teachers in Mexico is mainly performed at the called "Escuelas Normales". This work presents the experiences of three researchers (faculty research group) and twenty students coursing the last year of their initial education (teacher in development or novice). During a complete school year, along to the performance of teaching practice in public schools, each teacher in development got involved in complementary assignments to obtain the basic tools for



the educative research, as well as performed research in their practice group. The experience retrieves the perception that the teachers in development have, about the streng then in their professional identity, and the operation mechanisms for the educational change as a result of the performed activities in association to the research group. The methodology is qualitative; it is used mainly for in-depth interviews and a focus group exercise. As a finding, it can be stated that the students consider that their professional identity was strengthened by the experience, in terms of that at the same time they performed teaching practice in real working conditions, and educational research. The beginner teachers retrieve that the process led them to know theoretically what involves the personal identity issue (which was the subject of study); and by extension it helped them as a base to analyze their own specific process in the line of professional identity. Regarding educational change, the students say that, the natural uncertainty generated at the beginning of the school year, led to several tensions that eventually involved them in the process, making them to overpass the expectations. Currently they perceive themselves as more flexible to adapt to different work conditions than the usual ones.

Palabras clave en inglés: Initial teacher education, teacher in development or novice teacher, research group, professional identity, educational change

Introducción

En México, la formación de educadores se realiza principalmente en instituciones llamadas Escuelas Normales. Los formadores de docentes son profesores de nivel superior como los de cualquier otra universidad. Dentro de sus funciones está atender uno o más programas académicos, realizar investigación y participar en tareas de difusión y extensión educativa.

Para atender la función sustantiva de investigación, los docentes tienen la posibilidad de agruparse en Cuerpos Académicos (en lo sucesivo CA).

Los CA son grupos de profesores contratados de tiempo completo que comparten líneas de investigación o estudio, en temas del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes; un conjunto de objetivos y metas académicas comunes; y que adicionalmente atienden programas educativos, en este caso las licenciaturas en educación primaria y preescolar.

El cuerpo académico “La escuela hoy: estudios sobre identidad” es reconocido por la Secretaría de Educación Pública de México en etapa de formación; lo que implica que está iniciando sus funciones como tal y encamina sus esfuerzos a lograr la superación del profesorado y por ende mejorar la calidad de la educación en el país. Además de generar proyectos de investigación, trabaja en fortalecer el perfil de investigador de sus tres integrantes, quienes se conciben como aprendices y se ocupan en gestionar recursos y experiencias que les permitan aprender sobre la marcha, aprender a investigar investigando.



En este escenario se gestó un proyecto de fortalecimiento al CA con el propósito de robustecer tanto los perfiles de los profesores-investigadores, como la línea de generación y aplicación del conocimiento.

Objeto de estudio y marco teórico

A través de esta comunicación, se pretende compartir la experiencia de un grupo de estudiantes normalistas que en su último grado de la carrera decidió asociarse al CA antes citado y a la par de desarrollar las actividades inherentes a su formación inicial como Licenciados en Educación Preescolar o Primaria, se involucraron en la obtención de algunas herramientas básicas para la investigación, el conocimiento de una línea de investigación y la implementación de un proyecto en su grupo de práctica escolar.

Para iniciar con el desarrollo teórico que sustenta el presente estudio, hay que señalar que la identidad es la línea de investigación en la que trabaja el CA. Conceptualizar la identidad no es tarea sencilla debido a su naturaleza polisémica que implica diferentes concepciones filosóficas, antropológicas y pedagógicas (Moral Jiménez y Ovejero, 1999). En esta lógica, se toma la identidad como un proceso y se concibe de inicio como el conjunto de rasgos que caracterizan a un individuo (o grupo), lo definen y le permiten distinguirse de los demás. Estudiarle implica examinar sus múltiples dimensiones y asumirlo como dinámica y progresiva (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Turner, 1982 y Tajfel, 1981). Según Fernández (1998) integra varias vertientes: la identidad colectiva, identidad individual, identidad personal, identidad profesional, entre otras. Un solo individuo posee diferentes tipos y estas son determinados por el lugar donde vive, su historia, las actividades que realiza o los grupos a que pertenece.

La Teoría de la Identidad de Stryker 1968 (citado por Hogg, Terry y White, 1995) y la Teoría de la Identidad Social tienen elementos comunes que brindan la posibilidad de explicar a la identidad integrando factores de índole personal, grupal y social (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez (2011). Estudiosos como Shim, Hwang y Lee (2009) usan ambas teorías para explicar la identidad profesional. Para ellos es un tipo de identidad social que implica el conocimiento personal que cada sujeto tiene de sí mismo, que a su vez le otorga un sentido de pertenencia y membresía a cierto grupo, en este caso con una orientación vocacional común. En sus investigaciones asocian también otros factores como el género, la edad, el grado, la educación y la posición; incluso los niveles de satisfacción laboral.

Una vez conceptualizado el término de identidad se procede a explicar la identidad profesional, en particular la docente, en función de que la que se ocupa en el estudio. Al respecto de la identidad profesional docente se puede decir que de manera similar a la de otras profesiones, se construye a través del tiempo con las experiencias que vive el sujeto. Para explicarlo Fernández (1998) emplea dos dimensiones: la personal y la interpersonal. La primera de ellas es construida a partir de las situaciones, eventos biográficos y condiciones personales; la segunda es influida por la cultura en que se inserta el profesionista. Esta última posee rasgos característicos que ponen de manifiesto el



sistema de creencias, símbolos, la forma de pensar, los valores, los saberes, los artefactos y herramientas que determinan lo que es posible y lo que no es (Ouchi 1981 en Ojeda 2009). Este tipo de identidad es proyectada a la sociedad como el conjunto de características que describen a un grupo de profesionales de la educación.

La identidad profesional docente ha sido estudiada desde el siglo pasado por muchos investigadores, entre otros, podemos citar a Súper (1957, 1985), Urnuth y Turner(1970), Gregorc (1973), Burden (1982), Feimen y Floden (1983), Fressler y Huberman (1988, 1989), en Biddle, Good y Goodson (2000); y Ojá (1989, 1993) y Christensen(1992) en Arredondo (2007); Ferrnández (1995); y Torres (2005). Cada uno desde su perspectiva ha documentado experiencias e incluso generado modelos que describen la manera en que el profesor en su andar por la carrera va desarrollando características o rasgos que lo posicionan en ciertos ciclos o períodos. Phillips, referenciado por Fernández (1995) hace una aportación importante al mencionar la utilidad de organizar la carrera del profesor incluyendo la variable de la edad cronológica. Las diferentes propuestas coinciden en que el profesor, a lo largo de sus años de servicio, muestra cambios notorios en su disposición para realizar tareas cotidianas inherentes a su quehacer. Por ejemplo hacia la actualización; en las formas de relacionarse con autoridades educativas, padres de familia, colegas o alumnos; hacia la superación profesional; cambio de actividad, entre otras.

La inserción a la docencia es una de las etapas en las que coinciden varios de los autores. Aunque le otorgan distintos nombres, todos señalan como fundamentales a esos primeros pasos en el ejercicio de la profesión. De esta manera, en Argentina se les nombra profesores que inician en la docencia, en España son Profesores Principiantes y en otros contextos son aludidos como novatos. Respecto a la etapa de formación de los docentes son contadas las aportaciones, mientras que algunos autores sencillamente no mencionan este ciclo, en voz de otros, pareciera que este periodo es subsumido por la etapa de novatez. En México, investigadoras como Ducoing y Landesman (2005) referenciadas en Arredondo, M. (2007) consideran que la formación del futuro profesor no entra en la categoría de maestro principiante por su condición de estudiante.

Para efectos de estudio, partiendo de la experiencia en el campo de la formación de docentes, el CA prefiere asumir la postura de estudiosos como Vonk (1988) en Villanueva (2010) quien propone cuatro etapas de desarrollo profesional, incluyendo un fase pre-profesional. O la de Berliner (1988) citado por el mismo autor, quien plantea un modelo de cinco etapas que dan cuenta de las características evolutivas de los profesores, la primer fase inicia en la etapa de Aprendiz, la cual se determina en el momento de incorporación del sujeto a la escuela formadora de docentes; es una etapa de aprendizajes relacionados con la profesión. En este mismo tenor, García (2001) citado por Villanueva (2010), realiza un estudio sobre la relación entre los profesores principiantes y los programas institucionales, con el propósito de describir aspectos de interés respecto a lo que él señala como la fase de Aprender a enseñar o Iniciación en la docencia. Este estudio se ubica



directamente en lo que propone Fernández (1995), un esquema modélico de ocho ciclos diferentes a partir de la denominada Fase de Formación.

El cambio educativo es otro tópico que el CA considera de suma importancia y retoma en este estudio; esto obedece a que la experiencia de formación se generó en un marco de cambio organizacional en cuanto a las nuevas formas de impartir docencia articulada con la investigación. El cambio educativo es el que se genera cuando un individuo no se encuentra satisfecho con lo que se hace, o no se responde a las demandas externas relativas a la tarea de enseñar. Puede sobrevenir por imposición o de manera natural cuando se toma parte en él voluntariamente. En cualquier caso, el sentido del cambio es raramente claro y esta ambivalencia impregna la transición hacia lo nuevo. Según Fullan (2004), deseado o no, el cambio educativo lleva a un sentimiento de incertidumbre, representa una seria experiencia personal y colectiva que si prospera, augura seguridad, superación y éxito profesional.

La implementación del cambio educativo significa realizar una variación en la práctica, este puede ser apreciado en diferentes niveles, incluso si se mantiene a un nivel simple de innovación en el aula. En este sentido puede decirse que el cambio es multidimensional, ya que incluye al menos tres dimensiones: primero el posible uso de materiales nuevos o revisados; segundo, el posible uso de nuevos enfoques didácticos y tercero, la posible alteración de las creencias, asumiendo que cada persona lo percibe de distinta manera y como tal puede variar de acuerdo al individuo o grupo.

El cambio educativo cobra sentido en los maestros, cuando lo asumen como la oportunidad de hacer algo distinto a lo que por uso y costumbre se venía haciendo; cuando arriban a reflexiones que les permiten identificarse con su profesión en un ámbito de acción, lo que quizá los lleve a experimentar cambios profundos en su identidad profesional y auto-concepto.

Metodología

La investigación que aquí se presenta es de corte cualitativo, asumida como naturalista o interpretativa (Taylor y Bogdan, 1990). Es a partir de la interpretación que hacen los actores de los hechos y experiencias vividas durante un ciclo escolar, que se construye una visión específica sobre el proceso de formación y en particular sobre el fortalecimiento a su identidad profesional y los mecanismos en que opera el cambio educativo en ese tránsito.

La recuperación de los datos se logró con la observación y registro de distintos momentos de trabajo con los alumnos asociados; una entrevista semiestructurada, tres a profundidad y un grupo focal. El análisis de la información parte de un comparativo entre las funciones o circunstancias tradicionales (e incluso asumidas) vs. las que emergen a partir de la experiencia como alumnos asociados. En ello se revisan algunos de los componentes de la profesión retomados de Anderson-Nathe (2008); y la autoimagen, la autoeficacia, los valores y el sentido de pertenencia explicados por Briggs (2007); así mismo la autopercepción en el fortalecimiento de su identidad profesional y en relación al cambio.



Resultados

Al cuestionar a los alumnos entrevistados en relación a algunos componentes de la profesión, visualizan su carrera como una de las más importantes para la sociedad; mencionan que al igual que el médico o el abogado, el maestro desempeña tareas vitales para el desarrollo de una mejor sociedad. Consideran que este ciclo escolar se tuvo la oportunidad de profundizar en el conocimiento de la carrera a partir de vivir las condiciones reales en que se desempeña un profesor, pues durante las amplias jornadas de trabajo docente en un centro escolar: “pudimos observar que las maestras además de la tarea académica con el grupo de niños, realizan diversas funciones tanto administrativas como de apoyo a la comunidad “(AA01, 2014)

En cuanto a su habilidad para responder a las exigencias propias de la carrera comentaron que en especial este ciclo escolar las desarrollaron, ya que antes las semanas de práctica docente en los centros escolares eran muy cortas, lo cual impedía que pudieran poner en práctica habilidades como el control de grupo o de comunicación con los padres de familia. Sin embargo, en la actualidad valoran algunas habilidades que consideran no tenían bien desarrolladas, por ejemplo la de atención a la diversidad y a los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos. Hoy por hoy las estudiantes se sienten bien preparadas para enfrentar los retos y exigencias de la práctica docente.

Al referirse a la identidad profesional, consideran que la formación inicial en general, poco a poco les brindó elementos y algunas experiencias básicas para el desarrollo y reconocimiento de su identidad profesional. Dichos elementos se ven representados en la forma en que expresan su sentir y la valoración que realizan de la profesión; en el compromiso manifiesto con los alumnos y la comunidad escolar; en la habilidad para llevar a cabo las tareas propias de la profesión (planeación docente, evaluación, búsqueda y resolución de problemas que presenta el grupo, relacionarse con los padres de familia entre otros).

Si bien es cierto que las alumnas pudieron reconocer sus habilidades, el mismo ejercicio les permitió tomar conciencia de lo que aún les falta fortalecer para realizar una práctica eficaz. De manera espontánea asocian la imagen que perciben de sí mismos con la forma de resolver los problemas del trabajo docente, por ejemplo: la dificultad para mantener la atención de los alumnos la fueron atendiendo con la implementación de diversas estrategias: “tuve que emplear mediadores (como el uso de títeres al dar las consignas) para que los niños logran centrar la atención en lo que se les pedía y realizarán la actividad “(AA07, 2014)

Los valores que asumen como esenciales de la profesión docente son honestidad, compromiso, creatividad, tolerancia y discreción. A través de la observación y posteriormente confirmado a través de sus comentarios, se recupera que los maestros en formación lograron desarrollar un sentido de pertenencia al centro escolar en el cual estuvieron insertos veintiséis semanas; sin embargo, reconocen las limitantes que les da su estatus de practicante : “de manera inicial los padres de familia se dirigían a la maestra de grupo para tratar algún asunto relacionado con sus



hijos; sin embargo, conforme pasó el tiempo ya que conocieron mi trabajo fueron adquiriendo confianza y al finalizar el año ya se dirigían a mí también” (AA03, 2014). Otro señala: “en otras ocasiones cuando había alguna reunión y se trataban cuestiones sindicales las maestras nos decían que si queríamos nos podíamos retirar y eso hacíamos al principio del ciclo escolar, a pesar de ello siempre estuvimos al pendiente de lo que se trataba aunque sólo fuera a manera de información” (AA19, 2014). Al respecto de lo anterior la construcción de identidad profesional desde la postura de Fernández (1998) se genera en dos dimensiones, la personal y la interpersonal. La primera de ellas es construida a partir de las situaciones, eventos biográficos y condiciones personales; la segunda es influida por la cultura en que se inserta el profesionista, en este caso las alumnas se visualizaron dentro de una organización que poco validaba y reconocía su figura, fue con el tiempo y el trabajo que las maestras en formación lograron ese reconocimiento ante la comunidad escolar. En cuanto a la pertenencia y reconocimiento de la estructura organizacional encontramos que sólo una de ellas tuvo problemas para encontrar su posición dentro de la misma, ya que en repetidas ocasiones tomaba decisiones al respecto del grupo sin informar a la profesora titular del grupo, lo cual ocasionó que se le llamara la atención y le pidieran que siempre que hiciera algo, por simple que pareciera, lo informara a sus autoridades. En otro caso aislado, una estudiante se sentía relegada por su maestra tutora y aludía: “es que cuando se trata de tomar decisiones nunca me informa, eso hace que mis actividades fracasen por falta de tiempo o recursos”(AA11, 2014). En este caso se pone de manifiesto la importancia de que el maestro en formación se prepare para comprender la organización de la escuela, considerando rasgos característicos del sistema de creencias, símbolos, la forma de pensar, los valores, los saberes, los artefactos y herramientas que determinan lo que es posible y lo que no es (Ouchi 1981 en Ojeda 2009) en función de garantizar su inserción y adaptación amigable al centro escolar.

La mayoría de los alumnos asociados al CA consideran que la experiencia fue buena, señalan que les permitió conocer una forma diferente de organizar la tarea educativa, la importancia de la investigación como medio para la mejora de la práctica docente y de la atención de las distintas necesidades educativas de los alumnos. Varios señalan que el acercamiento y sobre todo la puesta en práctica de algunas herramientas básicas de investigación educativa les abren las puertas y facilita el tránsito hacia un curso de posgrado.

Por último, consideran que el proyecto de investigación implementado en su propio grupo de práctica fue el broche de oro para terminar de sensibilizarlos sobre la importancia de involucrarse desde edades tempranas (refiriéndose a la etapa profesional) en el conocimiento, y más aún en las tareas propias de un investigador educativo. Para hacerles ver desde el terreno de los hechos, el impacto y la trascendencia que tiene el que un docente observe, registre, sistematice, contraste con la teoría, decida, ejecute y evalúe, circunstancias que surgen en su contexto. Además manifiestan que la búsqueda y análisis de información científica actual sobre el tema de identidad (además de aprender a buscarla) les llevó a reconocerlo en su vida cotidiana y atenderlo en sus estudiantes;



mencionan en especial una estrategia empleada durante una sesión del seminario donde en cada una de las caras de un dodecaedro colocaron recortes ilustrativos de los rasgos de identidad propios y los tipos de la misma presentes en su vida cotidiana.

Los hallazgos recuperados de la experiencia señalan que los sujetos consideran que su identidad profesional se vio fortalecida por la experiencia en función de que a la par de realizar práctica docente en condiciones reales de trabajo, hicieron investigación educativa. Los hoy profesores principiantes recuperan que dicho proceso les llevó a conocer de forma teórica lo que implica el tema de la identidad personal (que fue su tema de estudio) y por extensión les sirvió de marco para analizar su propio proceso en específico en el renglón de identidad profesional.

Respecto al cambio educativo comentan que la incertidumbre natural generada al inicio del ciclo escolar los llevó a varias tensiones que a la postre les involucró de tal forma en el proceso, que sus expectativas fueron superadas. La asociación al CA fue a partir de una invitación y la decisión de asumir el reto se tomó de manera personal. En este sentido, el posicionarse en el cambio fue de manera voluntaria y valorado como una buena experiencia de aprendizaje que constata a Fullan (2004), si bien en momentos hubo sentimientos de incertidumbre, la dinámica condujo a buen fin y las expectativas son de superación y éxito profesional: “lo que aprendí me hizo ser más flexible y abierto para adecuarme a condiciones diferentes; seguro me atreveré a innovar sin angustia”, “los profes debemos ser un poco como niños y tener chispa para probar (experimentar) e ir por caminos diferentes al mismo lugar, pues así la tienen los niños con los que trabajamos” (AA18 y 20, 2014).

Conclusiones

Los tiempos cambian y los estilos de hacer docencia no se pueden quedar atrás. Al momento que las instituciones formadoras de docentes participan en la integración de cuerpos académicos, se abre la posibilidad de generar cambios en las formas de concebir la docencia; en nuestra experiencia, se presentó, al momento que se brindó al cuerpo académico la posibilidad de asociar a un grupo de estudiantes en su último ciclo escolar de formación inicial. Esto implicó, a parte de un trabajo académico que atendiera al currículo propio del grado, la búsqueda de nuevas prácticas, la generación de estrategias y un modelo que, de manera holística, cumpliera con el propósito de formar de manera competente a los educadores del futuro.

La encomienda trajo consigo el enfrentar distintos retos, el primero de ellos consistió en abrir brecha en una institución en donde la figura de los becarios era casi imperceptible y la estructura organizacional sumamente cuadrada. Otro fue la creación (en parte sobre la marcha) de un proyecto que cumpliera con lo establecido pero innovara en el renglón operativo del vínculo profesor-investigador; por supuesto con la documentación correspondiente y la aspiración de que en un futuro no lejano esta forma de concebir y hacer docencia superior se vuelva una práctica cotidiana. En este andar el camino, los temores e incertidumbres estuvieron al orden del día, pero al final el aprendizaje organizacional desde la estructura del CA, hasta la dimensión institucional, se vio fortalecido. Aún falta mucho por hacer en este último aspecto, sin embargo se tiene la



confianza de que a corto plazo la administración de recursos y tiempos se visualicen de manera más empática y se pondere a la investigación de manera equilibrada con la docencia, para así aspirar a que se cumpla verdaderamente con las tareas sustantivas de la educación superior.

Finalmente los jóvenes asociados egresan y se llevan una visión diferente y de mayor amplitud, que les brinda nuevos elementos para la toma de decisiones; mientras que los integrantes, sumamos experiencia y valor para transitar nuevas rutas y ensayar otros modelos para el fortalecimiento de la investigación en el área educativa desde el inicio de la carrera.

Como se dio cuenta en la discusión de resultados, la implementación de un modelo que articula la docencia y prepara para la investigación, generó ansiedad en los alumnos por enfrentar una forma distinta y responsable de aprender. Hacerse cargo de sus propios procesos meta-cognitivos los llevó a reflexionar acerca de su identidad personal y profesional y a iniciarse en el conocimiento y uso de algunas herramientas básicas para investigar. El compromiso asumido y la voluntad para dejarse orientar hacia una temática que los fue llevando a estudiarla, ponerla en contexto, ubicarla en el currículo, observarla y registrar en personas de su propio grupo de práctica (por citar algunas tareas); los llevó de manera natural a encontrar la coherencia con el Plan y los Programas de estudio de la Educación Básica y en consecuencia valorar la relevancia y el impacto de la investigación como oportunidad, entre otras cosas para argumentar la generación deliberada y científica de estrategias de atención y desarrollo de la identidad en sus alumnos de educación básica.

En general, la experiencia ha sido muy buena; sin embargo, consideramos que en un futuro valdrá la pena generar estrategias de difusión y vinculación al interior y exterior de la institución, especialmente con escuelas pares que tengan mayor experiencia en la asociación de alumnos asociados. Seguramente, esto permitirá la movilización de estudiantes y la generación de espacios de intercambio que potencialicen el salir de la endogamia normalista.

El conocimiento te da poder, pero también responsabilidades. En este caso el adentrarse a la dinámica de la investigación y la generación de conocimiento obliga a mantenerse vigente en el ejercicio real y eficiente del rol del profesor-investigador. La faena es grande y largo (incluso sinuoso) el camino; pero sin duda, también habrá muchas satisfacciones y aprendizaje. Ya iniciados, lo difícil será parar.

Bibliografía

- ANDERSON-NATHE, B. (2008). Contextualizing not-knowin terminology and the role of professional identity. *Child & young services*. 30 (1), 11-25
- ARREDONDO, M. (2007) Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, abril-junio, 2007, pp. 473-486, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México



- BIDDLE, B.J., GOOD, T.L. Y GOODSON, I. (2000). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.
- BRIGGS, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27 (5), 471-485
- ERICKSON, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- FERNÁNDEZ, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, pp. 52-57 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36352>
- FULLAN, Michael G. (reimp. 2004) *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 328 p.
- HOGG, M. A., TERRY, D., WHITE, K. (1995). A tale of two theories a critical comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 4, 255-269.
- MARCIA, J. (1980). *Identity an Adolescence*. New York. Adelson.
- MIEG, H.A. (2008). Professionalisation and professional identities of environmental experts: the case of Switzerland. *Environmental Sciences*, 5(1), 41-51.
- MORAL JIMENEZ, M. OVEJERO. A., (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- OJEDA, HUGO. (2009). *Cultura Organizacional y Habitus: Análisis de un retrato etnográfico*. Recuperado de *Prácticas de Oficio. Investigación en Ciencias Sociales*. Nº 5 Diciembre. En <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/artic143.pdf>
- RUVALCABA-COYASO, J., URIBE, A. & GUTIÉRREZ G., R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES Psicología* 4(2). 82-102.
- SANDOVALL, E. (2009) .Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte. UPN. México
- SHIM, W., HWANG, M., LEE, J. (2009). Professional identity, job satisfaction, and retention of licensed social workers in korea. *asia Pacific Journal of Social Work and Develoment*, 19 (1), 82-95.
- TAYLOR & BOGDAN (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.
- TORRES, M. (2005) *La identidad profesional docente del profesor en educación básica en México*. Morelia, Michoacán, México: CREFAL
- TURNER, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.) *Social identity an intergroup relations*. Cambridge: University Press (pp. 15-40)
- VILLANUEVA, O. (2010) *De estudiantes a profesores: Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. Ed: Miguel Ángel Porrúa, México, D.F.



La Formación Continua del Profesorado en Segovia a través de la Investigación-Acción

Teacher training trough action research

Barba-Martín, Raúl A. *Universidad de Valladolid**; Pinedo González, Ruth. *Universidad de Valladolid*

* Datos de contacto: raulbarba13@gmail.com

Resumen

El profesorado en formación continua tiene acceso a gran cantidad de cursos, jornadas, seminarios, etc. Sin embargo, con frecuencia el profesorado sufre desconexión con la práctica en estas formaciones, lo que supone un gran esfuerzo para ponerlo en práctica en las aulas. Sin embargo, existen formaciones que optan por usar la metodología de investigación-acción para la formación docente vinculando la teoría y la práctica. A través de descubrir sus propias dificultades y afrontarlas de forma colaborativa se busca la finalidad de transformar el contexto. Para conseguir esto la investigación-acción está basada en una espiral que pasa por tres fases que se repiten cíclicamente: (1) pensar de forma colectiva sobre las dificultades, para adaptar la formación a las necesidades del profesorado; (2) desarrollar actuaciones que aborden el problema, se busca un plan de actuación de acuerdo con el entorno; y (3) se pone en práctica y se recoge información para analizarla y volver a repetir el ciclo, haciendo las mejoras necesarias. En nuestro caso, hemos realizado una investigación a través de un Proyecto de Innovación Docente sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil que se ha llevado a cabo desde la Facultad de Educación de Segovia con dos colegios de la provincia de Segovia y uno de la de Ávila. Desde el convencimiento de que sus prácticas podían ser más inclusivas han comenzado a implementar grupos interactivos con su alumnado durante el curso 2013/14, haciendo ciclos de investigación-acción de un mes. Como avance de resultados, estos han sido positivos, este tipo de formación ha ayudado al profesorado a cambiar su práctica de aula vinculada con un cambio de pensamiento y a adquirir confianza en la investigación-acción para seguir transformando sus clases el próximo año.

Palabras clave: *formación continua, investigación-acción, educación inclusiva, proyecto de innovación docente*

Resumen en inglés

Teachers in continuing education has access to lots of courses, seminars, etc. . However, teachers often suffer disconnection practice in these formations, which is a great effort to implement it in the classroom. However, there are formations that choose to use the methodology of action research for teacher training by linking theory and practice. Through discovering their own difficulties and



address them collaboratively in order to transform the context is sought. To achieve this action research is based on a spiral that goes through three phases that are repeated cyclically: (1) collectively think about the difficulties to adapt training to the needs of teachers; (2) develop policies to address the problem, looking for a plan of action in accordance with the environment; and (3) is implemented and information is collected for analysis and repeat the cycle, making the necessary improvements. In our case, we performed an investigation through a Teaching Innovation Project on Inclusive Education in Early Childhood Education has been carried out by the Faculty of Education of Segovia with two schools in the province of Segovia and one of Avila. From the belief that their practices could be more inclusive have begun to implement interactive groups with their students during the 2013/14 year, doing action research cycles of a month. As preliminary results, these have been positive, this type of training has helped teachers to change their classroom practice associated with a change of thinking and gain confidence in action research to continue transforming their classes next year.

Palabras clave en inglés: *teachers training, action-research, inclusive education, project of teacher training*

Marco teórico y objeto de estudio

La formación continua del profesorado

La formación continua del profesorado consiste en “actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida y perfeccionarse posteriormente a su educación de base o universitaria” (Imbernón, 1994, p. 17). En esta definición, Imbernón vincula la formación continua que los docentes reciben una vez que están ejerciendo con la formación inicial que reciben cuando aún son alumnado en las Escuelas o Facultades de Magisterio. Para este autor, el proceso formativo en el profesorado debe ser constante desde que se toma la decisión de ser maestro o maestra al entrar en la carrera universitaria hasta el momento de la jubilación.

Otros autores como Marcelo García (1994) incluyen en su definición aspectos como la necesidad de interacciones entre formador y formado para que esta suponga un cambio en el contexto del aula o de la escuela. Escudero & López (1992) y González Calvo (2013) defienden también la idea de que los procesos formativos deben estar ligados a las aulas y a que se produzcan cambios en ellas.

No todos los cambios que se producen en la formación son iguales. Algunos de estos cambios simplemente suponen que los docentes adquieran actividades o materiales nuevos que implementar en sus aulas (Barba-Martín, 2014). Havelock & Huberman (1977) realizan una crítica a este tipo de cambios. Estos autores afirman que existen cambios en actividades que no suponen una modificación de las metodologías o de la concepción sobre la educación que los maestros y maestras tenían y por tanto son cambios que no producen diferencias en los resultados porque no



conlleven ninguna transformación. Por ello, hay autores que defienden que la formación debe producir cambios en el pensamiento docente primero para que después se modifiquen las prácticas de aula (Barba, 2006; Schön, 1998; Zeichner, 1993) haciendo que esos cambios sean prolongados en el tiempo y en las dinámicas habituales del aula y no únicamente como uso esporádico.

El tipo de formación recibida es muy importante para conseguir transformaciones. La forma en la que el maestro o la maestra recibe esta formación y su papel en ella hace que podamos agrupar las formaciones permanentes en dos modelos (Barba-Martín, 2014):

- (a) Formación recibida. Imbernón (2007) la denomina también entrenamiento ya que en ella los asistentes adquieren conocimientos a partir de las actividades diseñadas por expertos (Marcelo García, 1994). El papel del docente es pasivo, simplemente de escucha. Para Carro (2000) este tipo de formación hace que el profesorado asista a ella con la única finalidad de conseguir créditos, sin ninguna intención formativa.
- (b) Formación en la que se participa activamente. Este tipo de formación busca que los docentes participen en todo el desarrollo del proceso formativo. La finalidad de estos tipos de formación es que esta suponga una forma de que se produzcan cambios en las prácticas de aula (Escudero & López, 1992; González Calvo, 2013; Imbernón, 2007). Una de las metodologías de formación que nos encontramos dentro de este modelo es el desarrollo del maestro o la maestra como investigador.

El docente investigador

Aunque la investigación ha estado alejada del docente, hay diferentes autores que defienden que para que la investigación sea correcta es necesaria hacerla de forma colaborativa con los participantes (Barba, 2008; Elliot, 1990, 1991; Freire, 1968/2007; Kirk, 1991; McKernan, 1999; Stenhouse, 1984). Si la investigación es realizada sin la colaboración y participación de los maestros y maestras lo que se consigue es una separación de la escuela y de la investigación, alejándonos del ideal en el que el docente se convierte en un "maestro-investigador" (Stenhouse, 1975).

El profesorado puede realizar diferentes formas de investigación (Liston & Zeichner, 2003; Villasante, & Montañes, 2000). La que en esta investigación han realizado los docentes es una investigación participativa. En ella el investigador está en relación con las personas investigadas (Weisenfeld, 2000), la investigación se convierte en un proceso de transformación. Una de las formas de hacer una investigación participativa es la investigación-acción (Barba & González Calvo, 2013; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990)



Educación Inclusiva

La educación inclusiva es:

Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, p. 25)

Estos autores afirman que la inclusión debe ser la alternativa a metodologías en las que las diferencias son un obstáculo. La educación inclusiva defiende que una manera de mejora de todo el alumnado es el aprovechamiento de las interacciones entre todos los niños y niñas, sacando el mayor partido de ella (Echeita & Ainscow, 2011). Siguiendo esta idea Sarto & Venegas (2009) afirman que la escuela debe ser un lugar en el que todos y todas se puedan desarrollar, respetando las capacidades y aprovechándolas para que se ayuden entre todos, evitando así el rechazo y favoreciéndose de lo positivo de cada estudiante.

Una de las formas de inclusión que más éxito educativo está teniendo es la participación familiar y de la comunidad en las escuelas (INCLUD-ED Consortium, 2011). La importancia de la participación familiar radica en la idea que defienden Flecha & Puigvert (2002) de que el alumnado aprende en cualquier contexto y no solo en las escuelas. Esta afirmación se encuentra en relación con la idea de Vygotsky (1995) de que el aprendizaje tiene una dimensión social y por tanto este no puede separarse del entorno.

Entre las diferentes actuaciones sobre participación familiar, los maestros y maestras del PID decidieron llevar a cabo grupos interactivos. En ellos las familias y la comunidad participaría como voluntariado cultural dentro de las aulas cuando se realizasen estas actuaciones (Racionero, 2011).

Grupos Interactivos

Se trata de una de las actuaciones de éxito que han tenido mayor éxito educativo en Europa para trabajar la inclusión (Oliver & Gatt, 2010). El aprendizaje en grupos interactivos se basa en las interacciones dialógicas y cooperativas entre el alumnado (Valls, 2000), evitando las interacciones de poder (Soler & Flecha, 2010).

Los grupos interactivos consisten en dinámicas en las que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos de género, nivel y cultura (Oliver & Gatt, 2010). Cada grupo cuenta con la ayuda de un voluntario que se encarga de dinamizar el grupo y apoyar al alumnado para que realice correctamente las ayudas a sus compañeros.

El alumnado pasa por diferentes actividades en función del tiempo. Cada 20 minutos los grupos cambian de actividad (Flecha & Puigvert, 2002), en las que el voluntariado cultural, que permanece estable, les espera para explicarles la actividad y estar pendiente de dinamizar las interacciones. De



esta manera los niños y niñas pueden llegar a realizar 4 o 5 actividades, depende del número de grupos, en una hora de clase

Los maestros y maestras tienen un papel no exclusivo en el desarrollo de los grupos interactivos.

Durante la actividad son encargados de vigilar los diferentes grupos y de intervenir en alguno si fuera necesario. Pero fuera de la actividad es cuando el profesorado tiene un mayor número de funciones, debe planificar las sesiones, coordinarse con el voluntariado y evaluar las sesiones.

Metodología

Investigación-acción

La I-A es un tipo de investigación vinculado a los docentes que quieren mejorar su labor (Contreras, 1994; McKernan, 1996; Stenhouse, 1984). Este tipo de investigación es llevada a cabo por los participantes del grupo con la finalidad de comprender lo que sucede en su entorno, buscando producir mejoras en la acción (Elliot, 1991).

Para McKernan (1999) la investigación-acción consiste en:

Un proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio [...] La I-A es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (p. 25).

Se trata de una metodología idónea para que el profesorado pueda unir el conocimiento teórico y el práctico, haciendo de los dos un único saber (Barba, 2013). Al investigar para mejorar la práctica se crea teoría a través de procesos reflexivos (Elliot, 1993). Pero esto se ha de llevar a cabo desde la participación grupal ya que el fin no es cambiar las prácticas sino transformar el contexto (Carr & Kemmis, 1988; Contreras, 2004; Elliot, 1993)

Proceso Formativo del Grupo

Los y las participantes del PID se pueden considerar un grupo heterogéneo en cuanto a la actividad que desarrollan sus componentes dentro del ámbito de la educación. Pudiendo considerar tres subgrupos en función de su realidad laboral:

- (a) Profesorado de universidad. Vinculados con la creación del proyecto, la formación y el asesoramiento.
- (b) Profesorado en formación continua. Pertenecientes a tres centros educativos (2 de la provincia de Segovia y uno de la provincia de Ávila) en la etapa de educación infantil, en ellos hay maestras y maestros interesados por la educación inclusiva que transforman sus prácticas de aula a partir de las reuniones grupales.



(c) Profesorado en formación inicial. Formado por estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria, del Máster de Investigación en Ciencias Sociales y recién titulados que participan en las reflexiones y actúan como voluntarios en las aulas de infantil.

La dinámica de actuación en I-A se basa en la espiral de desarrollo de Dewey (1938). Esta espiral ha sido adaptada por autores en diferentes fases, pero en esta investigación seguiremos a Kemmis y McTaggart (1988), ya que son los autores que se siguieron en la solicitud del PID. Estos autores consideran que hay tres fases que se repiten cíclicamente y que en el PID se han desarrollado de la siguiente manera

(1) pensar de forma colectiva sobre las dificultades: el grupo se ha creado con la intención de desarrollar prácticas más inclusivas en las aulas, a través de diferentes reuniones y cursos de formación el grupo ha reflexionado sobre los problemas de sus realidades; (2) desarrollar actuaciones que aborden el problema: hemos buscado una plan de actuación de acuerdo con los intereses y las necesidades del grupo y se ha decidido fomentar la participación de toda la comunidad en las aulas; y (3) se pone en práctica y se comprueban los resultados: una vez puesta en práctica el plan de actuación, la información será recogida a través de diferentes instrumentos. Todos estos resultados se analizarán en las reuniones con la finalidad de hacer una reflexión conjunta que ayude a ir mejorando el plan de actuación y comenzar nuevos ciclos de I-A.

Al finalizar este primer ciclo, los maestros y maestras han ido repitiendo este ciclo mensualmente debatiendo sobre los problemas que se encontraban y creando actuaciones para seguir solucionándolos.

Resultados

Se han encontrado cambios las prácticas educativas de aula del profesorado participante y en el entorno de la escuela. Los resultados han ofrecido que ha habido profesorado al cual la formación los ha llevado a modificar su práctica habitual de aula, perdiendo el miedo que les hacía no usar dinámicas grupales en el aula. Otros maestros y maestras ya realizaban dinámicas parecidas a los grupos interactivos, por lo que sus prácticas de aula apenas se han visto modificadas, sin embargo sí que han aprovechado para realizar cambios en las actividades, dejando aquellas que requieren más atención por parte de la maestra para los grupos interactivos y las actividades en las que el alumnado se puede desenvolver de forma más autónoma para el trabajo en aula.

Los y las docentes han visto mejoradas las relaciones con sus compañeros y compañeras, haciendo que ahora se produzcan más intercambio de actividades y haya una mayor coordinación a nivel general en la escuela, transformando la escuela y haciendo de esta un continuo espacio de diálogo. Antes la coordinación era un hecho que solo se daba entre las maestras y los maestros del mismo ciclo, sin embargo ahora la escuela tienen un clima general de trabajo. También se ha producido una mejora de la relación del profesorado con las familias. Los docentes sienten que ahora su labor es más reconocida por las familias al poder entrar en el aula a verlos y las conversaciones con ellos son más



fluidas y existe una mayor confianza que se ve reflejada en las tutorías y en las charlas que tienen fuera del colegio. Las conversaciones ahora se centran en aspectos académicos, de aprendizajes del alumnado y en la labor realizada por las maestras en las aulas y en la preparación diaria de las clases. Esta relación ha mejorado tanto con el maestro y la maestra tutor del alumnado cuyos familiares entraban en la escuela, como con el resto de maestras con las que comparten conversaciones por los pasillos.

El profesorado ha adquirido una gran confianza hacia la investigación-acción, valorándola por encima de otros tipos de formación a los que han accedido. Los docentes destacan que con esta formación pueden ver cambios en el aula ya que está destinado a ellos y que las reuniones periódicas les hacen poder solucionar los problemas que se encuentran, mejorando cada vez más y adquiriendo un mayor conocimiento a través del contacto con otros docentes. Es tal el alcance de este conocimiento que las maestras y maestros creen que han adquirido una autonomía para poder realizar y seguirse formando acerca de grupos interactivos sin el apoyo de la universidad y que el PID debe avanzar en otros aspectos. Las maestras valoran que los cambios producidos por esta forma de trabajo son visibles en sus prácticas desde el primer día y que son continuos, frente a otras formaciones en las que adquirían material que han ido acumulando o utilizando en situaciones concretas y esporádicas.

Conclusiones

Las conclusiones de la investigación han sido muy positivas. La investigación-acción ha resultado una metodología de investigación que ha permitido al profesorado llevar los aprendizajes adquiridos a las aulas, evitando esa desconexión que se produce a veces entre los aprendizajes adquiridos en las formaciones y las prácticas de aula.

Además, el trabajo colaborativo, impulsado por la investigación-acción, con el resto de maestras y maestros y con la comunidad educativa ha supuesto que se hayan mejorado las relaciones que había. Esos cambios han supuesto una transformación del centro educativo en el que cualquier espacio es propicio para relacionarse e intercambiar opiniones e información.

La investigación-acción ha supuesto en las maestras y maestros un aprendizaje duradero y eficaz ya que han adquirido los conocimientos suficientes para seguir avanzando sin necesidad de la ayuda de expertos.



Bibliografía

- AINSCOW, M., BOOTH, T., & DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- BARBA, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- BARBA, J. J. (2008). *La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes*. In A. Gutiérrez Martín, & L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- BARBA, J. J. (2013). *La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI*. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó
- BARBA, J. J., & GONZÁLEZ CALVO, G. (2013). *Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción*. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 78(27,3), 137-144
- BARBA-MARTÍN, R. A. (2014). *La formación permanente del profesorado a través de la investigación-acción. Análisis a través del Proyecto de Innovación Docente sobre educación inclusiva en Educación Infantil. Trabajo Fin de Máster: Universidad de Valladolid*.
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRO, L. (2000). *La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *La investigación en la acción: ¿Qué es?* *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12
- DEWEY, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Troy, MN: Rinhehart & Winston.
- ECHEITA, G., & AINSCOW, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*¹. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- ELLIOT, J. (1991). *Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J.M., & LÓPEZ, J. (1992). (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Arquetipo.
- FLECHA, R., & PUIGVERT, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. *Revista de Experiencias en Educación*, 11, 11-20.



- FREIRE, P. (1968/2007). *Pedagogía del oprimido* (16ª Edición ed.). Madrid: Siglo XXI
- GONZÁLEZ CALVO, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- HAVELOCK, R. G., & HUBERMAN, A. M. (1977). *Solving educational problems. the theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2007). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KIRK, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 35-43
- LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- MCKERNAN, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- OLIVER, E., & GATT, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279-294
- RACIONERO, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. Tesis Doctoral. University of Wisconsin-Madison
- SARTO, M.P., & VENEGAS, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SOLER, M., & FLECHA, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. *Perspectiva desde Searle, Habermas y CREA*. *Signos*, 43, 363-375.
- STENHOUSE, I. (1975). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- VALLS, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.



- VILLASANTE, T. R., & MONTAÑÉS, M. (2000). Algunos cambios de enfoque en ciencias sociales. En T. R. Villasante, M. Montañés & J. Martí (Coordss.), La investigación social participativa (pp. 13-28). Madrid: El Viejo Topo
- VYGOTSKY, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Crítica.
- WIESENFELD, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2) Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002303>.
- ZEICHNER, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.



Proceso de elaboración de una rúbrica para la evaluación del Prácticum del Máster de E. Secundaria por parte de los tutores de los centros

Designing a rubric for secondary teachers' in-training evaluation by school supervisors

Ángel Pérez Pueyo, M^a. Ángeles Díez Fernández, Raquel Domínguez Fernández*, Marta-Eva García González, Roberto Fernández Fernández, M^a Inmaculada González Alonso, y M^a. Dolores Alonso Cortés. *Universidad de León*

* Datos de contacto: +34 987293507 | rdombf@unileon.es

Resumen

A lo largo de los cinco cursos en los que se ha impartido el Máster de Educación Secundaria de la Universidad de León se han detectado una serie de dificultades en el proceso evaluador de las competencias del Prácticum de un modo adecuado. El hecho de que en la evaluación de esta asignatura intervengan tanto los tutores académicos como los de los centros educativos aumenta su complejidad. En un primer momento se decidió que los tutores académicos evaluarían las competencias de la asignatura mediante un portafolio, mientras que los externos se ocuparían de las capacidades y actitudes del alumnado al enfrentarse a la práctica docente. Sin embargo, se observó que algunas de las competencias no podían ser evaluadas a través de los portafolios, sino que requerían la implicación de los tutores de los centros. En un intento por facilitarles esta labor se ha desarrollado un proceso de investigación-acción que ha culminado en la elaboración de una rúbrica o escala de valoración de dichas competencias. El objetivo es que el instrumento diseñado ayude a dichos tutores a guiar el aprendizaje de los alumnos y evaluarlo y calificarlo con unos criterios objetivos y coherentes, comunes para todos los agentes externos de los diferentes módulos del Máster. El proceso de diseño de la escala se ha llevado a cabo en 4 fases: 1) diseño del instrumento para la evaluación formativa; 2) difusión del mismo entre todos los agentes; 3) seguimiento de su uso en los centros; 4) evaluación de los resultados. Tras la implementación de la escala de valoración se ha detectado: 1) mejora del proceso de tutorización; 2) una mayor y mejor coordinación entre los tutores externos y los de la ULE; 3) un sistema de evaluación y calificación más eficiente.

Palabras clave: Evaluación, competencias, Prácticum, investigación-acción, escala de valoración

Resumen en inglés

During the five years of the Master's Degree in Secondary Education in the University of Leon (Spain) we have detected some difficulties concerning the evaluation process of the Practicum competencies. The fact that both academic tutors and educational supervisors participate in the evaluation of this subject makes it even more complex. Initially, it was decided that the academic tutors would evaluate the subject competencies through a portfolio, whereas the supervisors would focus on the students' abilities and skills during their teaching practice. However, we observed that some of the competencies could not be evaluated through portfolios, since they



required the supervisors' involvement. The objective of this work was to describe the action-research process developed to design a rubric to assess competencies. This instrument was created to facilitate the supervisors' evaluation task by enabling them to lead their students' learning as well as to evaluate and assess it by applying clear and coherent criteria. The process of the rubric design took four steps: 1) designing the formative evaluation tool; 2) disseminating it among the teaching agents; 3) monitoring its use at school; 4) analysing and assessing the results. We can conclude that the use of the rubric has led to 1) improvement of the tutoring process; 2) better coordination between the school supervisors and the university tutors; 3) a more efficient evaluation and assessment system.

Palabras clave en inglés: *Evaluation, competencias, Practicum, action-research, rubric*

Introducción

En los estudios universitarios dirigidos a la formación del profesorado las denominadas asignaturas Prácticum desempeñan un papel significativo y, al mismo tiempo, problemático (Haigh & Ell, 2014). Son asignaturas de muy compleja organización cuya evaluación encierra una gran dificultad ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan en gran parte fuera de las aulas universitarias, requieren habilidades y conocimientos muy variados y en ellos intervienen agentes externos sobre los que recae mucha responsabilidad formativa. Qué se evalúa, cómo se evalúa y quiénes evalúan en las asignaturas Prácticum son cuestiones que siguen mereciendo estudio y discusión y el propósito de este trabajo es presentar el proceso que, buscando responderlas, hemos seguido un grupo de profesores del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León, así como algunos de los resultados obtenidos¹

Marco teórico y objeto de estudio

1. ¿Qué se evalúa en las asignaturas Prácticum?

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, los aprendizajes realizados durante el Prácticum han de traducirse, al igual que sucede en el resto de asignaturas, en la adquisición de una serie de competencias que funcionan como estándares normativos. Sin embargo, al estar redactadas en términos muy ambiciosos, resulta difícil formular juicios directos y objetivos a partir de ellas (Haigh & Ell, 2014) y tanto en los futuros docentes como en sus formadores es frecuente percibir una sensación de incoherencia: se han apreciado desfases entre lo que los alumnos dicen haber aprendido y lo que deberían aprender (Bahous & Nabhani, 2011) y, comparando instituciones

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Docente, concedido por la Oficina de Calidad de la Universidad de León en la convocatoria 2013-14, titulado "La evaluación formativa como un procedimiento de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado de Prácticum (II): la evaluación por los tutores externos a la Universidad de León"



de formación docente, se han encontrado diferencias importantes en lo que respecta a la concepción y delimitación de competencias y a su integración en los planes de estudio (Struyven & de Meyst, 2010).

En el caso del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, la ORDEN ECI/3858/2007 recoge las competencias que el alumnado debe adquirir pero la exploración de Trabajos Fin de Máster o portafolios (Pérez Pueyo et al., 2013) ha revelado que, tal y como allí aparecen formuladas, no resultan útiles como instrumentos de evaluación. Por lo tanto, es necesario concretarlas en un catálogo consensuado de criterios que permita evaluar los aprendizajes que efectivamente se producen en los contextos educativos reales.

2. ¿Quién evalúa en las asignaturas Prácticum?

La formación del alumnado de Prácticum es tradicionalmente compartida por profesores-tutores de los centros educativos donde el alumnado realiza las prácticas y por tutores académicos. No obstante, a pesar de la importantísima función que los primeros desempeñan en el proceso formativo de los futuros docentes, a menudo parecen no sentirse legitimados a la hora de manifestar su propia visión del nivel de aprovechamiento alcanzado por los estudiantes (Ortlipp, 2009). Por otra parte, en sus valoraciones se han apreciado importantes variaciones que han puesto en duda su fiabilidad. Así pues, se impone de trabajar en la línea de Costin (2003) quien demostró que, dialogando y reflexionando con ellos acerca del proceso de evaluación y elaborando conjuntamente los instrumentos y procedimientos, se sienten evaluadores legítimos (Ortlipp, 2009).

3. ¿Cómo se evalúa en el Prácticum?

Aunque la abundante bibliografía sobre la evaluación en la Enseñanza Universitaria (Capllonch y Buscà, 2006; Escudero, 2010; López-Pástor, 2006; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007) ha permitido identificar diferentes estrategias, métodos y técnicas así como sus respectivas ventajas e inconvenientes (Biggs, 2005; Brown y Glasner, 2003; Fraile y Aragón, 2003), se ha constatado que la evaluación formativa mejora el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza: así, por ejemplo, Atkinson y Siew Leng (2013) demostraron que los estudiantes universitarios involucrados en procesos de evaluación formativa fueron capaces de ver con claridad lo que tenían que hacer, lo que habían logrado, y lo que tenían que hacer para mejorar. Desde la perspectiva del profesor, se detectaron como beneficios una reducción del 40% en el tiempo de dedicación a las labores evaluadoras y una mayor satisfacción del alumnado con la retroalimentación. Si quienes participan en dichos procesos son alumnos que están formando para la docencia, parece lógico suponer que, al tiempo que disfrutaban de los beneficios de la evaluación formativa como un instrumento de regulación de su propio aprendizaje, estarán obteniendo, además, el conocimiento necesario para que un día la pongan en práctica en sus propias aulas.



Metodología

1. Participantes

Los participantes en este trabajo fueron 97 tutores en los centros educativos implicados en la supervisión de los alumnos del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León y el mismo número de tutorandos. Además, formaron parte de este proyecto 6 profesores del Máster de la ULE, tutores de las asignaturas Prácticum de los módulos de Geografía e Historia, Inglés, Biología y Geología, Formación y Orientación Laboral, Tecnologías y Lengua castellana y Literatura.

2. Procedimiento

La elaboración del procedimiento y del instrumento para que los tutores de los centros puedan realizar una evaluación formativa de esta asignatura se llevó a cabo en 4 fases durante el curso 2013/14:

Fase 1. Diseño del procedimiento y el instrumento evaluador por los tutores universitarios. Durante la fase inicial se desarrollaron las siguientes acciones:

- 1) División de las competencias (CC) y subcompetencias (SS) de la asignatura Prácticum en dos grupos:
 - 1) las centradas en el análisis de la práctica docente y 2) las que se refieren a la intervención educativa. Se consideró que las SS en las que se pide a los alumnos que reflexionen sobre su aprendizaje pueden ser evaluadas por los tutores de la ULE mediante los portafolios. En cambio, se necesita que los tutores de los centros evalúen la puesta en práctica de sus habilidades docentes (ver ejemplos en Tabla 1).

Tabla 1: Ejemplos de división de CC y SS para su evaluación por los tutores universitarios y los externos.

Competencias	SS para tutores universitarios	SS para tutores externos
18.- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.		Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...).
		Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical, de estilo y de formato general.
19.- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. 14.- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.	Conocer las características de los alumnos y los procesos de relación e interacción entre el profesor tutor y los alumnos y de estos entre sí	Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y facilitar el aprendizaje en el aula.



2) Redacción y análisis del primer borrador de indicadores de las SS. Por ejemplo, “Poner en práctica en el aula unidades didácticas, sesiones, organización de las actividades” se dividió en una serie de indicadores, entre otros, “Inducción”, “Promoción del aprendizaje significativo”, “Modelado”...

Tras el análisis de este primer documento se consideró que necesitamos explicar los indicadores de un modo más exhaustivo con el fin de que los tutores entiendan bien cada una de las habilidades didácticas incluidas. Además, se hizo necesario reorganizar algunas de las SS. Como consecuencia, aquellas SS que coinciden con habilidades didácticas se eliminaron como S independiente para integrarse en otra de las SS. Por ejemplo, 'Realizar actividades utilizando las TIC como herramienta para la enseñanza' y 'Realizar actividades utilizando las TIC como herramienta para el aprendizaje' se incluyeron en el indicador 'Gestionar los recursos, incluyendo las TIC, de forma adecuada'.

Por otra parte, todos los indicadores de diferentes SS relacionados con la verbalización y el uso de la lengua en general pasaron a integrarse en 'Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica...' y 'Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical...'; además, esta última S no incluye indicadores, ya que su redacción es lo suficientemente clara.

Finalmente, se consideró que, dado que ambas se refieren a la convivencia en el aula, las SS 'Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y facilitar el aprendizaje en el aula' e 'Intervenir en la resolución de conflictos' deben formar parte de una única S: 'Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula y/o intervenir en la resolución de conflictos'.

3) Redacción del documento definitivo con las SS y sus indicadores (ver ejemplo en Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de subcompetencia e indicadores.

Subcompetencia a evaluar	Indicadores
Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...)	Utilizar la lengua oral para la transmisión de los contenidos conceptuales (saber) de la materia de forma correcta (sin errores lingüísticos) y adecuada (al nivel de los alumnos y de la materia)
	Utilizar la lengua oral para la transmisión de los contenidos procedimentales (saber hacer) implicados en la materia de forma correcta y adecuada
	Utilizar la lengua oral para la interacción con los alumnos de forma correcta (sin errores lingüísticos) y eficaz (ajustada a la intención comunicativa)

4) Redacción y análisis del primer borrador con los posibles niveles de actuación para cada indicador. En un primer momento se decidió plantear el mismo número de niveles de actuación para cada uno de ellos, que se redactaron, en su mayoría, siguiendo pautas idénticas (nunca/ casi siempre /siempre) y a los que se daba el mismo peso en la calificación. Tras el análisis del borrador se acordó que:

- la propuesta del mismo número de niveles de actuación para cada S no era adecuada, ya que no todos los indicadores tienen por qué demandar la misma cantidad;



- para que rellenar este tipo de rúbrica no se convierta en un proceso mecánico la redacción de los niveles no debería ajustarse siempre a un mismo estándar, es decir, sería conveniente que cada descriptor fuese considerado de un modo independiente y que dicha descripción fuese variada e incluyese cuestiones relativas a la frecuencia y/o la calidad/adecuación de las intervenciones educativas;
 - los diferentes indicadores y sus niveles de actuación no deberían tener una valoración estándar, sino que esta dependería de la importancia de ese aspecto en concreto en la práctica docente; por ejemplo, se consideró que la adquisición de la S 'Poner en práctica unidades didácticas...' ha de tener una ponderación más alta que, por ejemplo, 'Poner en práctica diferentes estrategias para mejorar la convivencia en el aula...';
 - dada la importancia para un docente de los aspectos relacionados con la expresión oral y escrita, se decidió que, cuando el grado de adquisición de las SS 'Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica...' y 'Realizar documentos escritos con corrección ortográfica y gramatical, ...' sea insuficiente la valoración global del Prácticum no superará la nota de 'aprobado'.
- 5) Redacción de la escala de valoración (provisional) para el trabajo con los tutores de los centros (ver ejemplo en Tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de S con uno de sus indicadores y niveles de actuación (provisional)

Subcompetencia	Indicador	Niveles de actuación
COMPETENCIA A EVALUAR Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...) (VALORACIÓN: 25 puntos) [Los alumnos que al final de su Prácticum no demuestren un nivel de aprobado en los 3 indicadores de esta competencia no podrán ser calificados con más de 6,5,	Utilizar la lengua oral para la transmisión del "saber hacer" implicados en la materia de forma	Es habitual que explique los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos y lo hace de forma adecuada (15 puntos)
		Cuando ha explicado los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos lo ha hecho de forma adecuada (11 puntos)
		Cuando ha explicado los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos no lo ha hecho de una forma correcta (7 puntos)
		No ha explicado los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos (0 puntos)

Fase 2. Creación de una red de trabajo entre los tutores externos y los universitarios.

- 1) Se informó del procedimiento y se explicó la escala de valoración a los tutores seleccionados por su larga experiencia en el Prácticum para formar parte del grupo piloto (uno por cada uno de los 6



módulos implicados). Dichos tutores se comprometieron a estudiar los documentos y enviaron sus contribuciones para la mejora de los mismos.

- 2) Redacción de la escala de valoración definitiva (ver ejemplo en Tabla 4) tras analizar y aceptar parte de las modificaciones propuestas por los tutores de los centros.

Tabla 4. Ejemplo de SS con uno de sus indicadores y niveles de actuación (definitiva)

Subcompetencia	Indicador	Niveles de actuación
Saber ajustar la expresión oral a la intención didáctica (instrucciones, explicaciones e interacciones...) [Los alumnos que al final de su Prácticum no demuestren un nivel de aprobado en los 3 indicadores de esta competencia no podrán ser calificados con más de 6,5, independientemente de su nota media global] (VALORACIÓN: 25 puntos)	Utilizar la lengua oral para la transmisión del "saber hacer" implicados en la materia de forma correcta y adecuada (VALORACIÓN: 11 puntos)	Es habitual que explique los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos y lo hace de forma adecuada (11 puntos)
		Cuando ha explicado los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos lo ha hecho de forma adecuada (9 puntos)
		Cuando ha explicado los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos no lo ha hecho de una forma correcta (6 puntos)
		No ha explicado los procesos necesarios para el aprendizaje de los contenidos (0 puntos)

- 3) Validación de la escala de valoración por parte de 13 tutores externos, que pilotaron el documento en sus centros y enviaron feedback a los tutores universitarios.
- 4) Difusión del procedimiento y el instrumento de evaluación formativa diseñado a todos los tutores en los centros implicados en el Prácticum (reunión informativa, visitas a los centros, correo electrónico y página web de la Facultad de Educación de la Universidad de León).

Fase 3. Desarrollo del proceso de evaluación formativa y de tutorización del Prácticum.

- 1) Se realizó el seguimiento del último período de la estancia de alumnos en los centros. Los dos tutores intercambiaron información acerca del proceso de puesta en práctica del procedimiento de la evaluación formativa y del uso de la escala de valoración.
- 2) Se concluyó dicho proceso cuando los tutores de los centros enviaron a la responsable del Prácticum la escala de valoración que recogía la calificación de sus alumnos, así como un cuestionario de satisfacción. Los alumnos del Máster rellenaron también un cuestionario de satisfacción que incluía un ítem referido al nuevo procedimiento evaluador implantado en los centros.

Fase 4. Evaluación de los resultados.



Resultados

Se elaboró y validó un instrumento y un procedimiento que permite a todos los tutores responsables en los centros orientar el aprendizaje de los alumnos y evaluarlo y calificarlo con unos criterios objetivos y coherentes, comunes para todos los evaluadores externos de los diferentes módulos del Máster.

El instrumento es una escala de valoración de las competencias y de las habilidades didácticas. Su versión definitiva es un documento con el que se evalúan las 4 SS relacionadas con cómo imparten los profesores en prácticas sus clases, su uso de la lengua oral y escrita durante las mismas, y su capacidad para gestionar la convivencia en el aula. Para esta evaluación los tutores en los centros tienen 10 indicadores, con entre 4 y 6 niveles de actuación en cada uno de ellos (ver ejemplo en Tabla 4). Estos niveles valoran aspectos como la frecuencia ('Con frecuencia los contenidos han estado organizados'), la calidad ('Su utilización de los ejemplos ha sido escasa y no muy correcta') y la originalidad ('Cuando ha sido necesario ha utilizado adecuadamente ejemplos variados, originales...'). Para cada indicador los tutores deben elegir uno de los niveles, el que creen que se ajuste mejor al grado de adquisición de la SS alcanzado por sus tutorandos, al que se le ha asignado una puntuación. Dado que uno de los objetivos de esta herramienta es la calificación del aprendizaje de los alumnos durante el Prácticum la suma total de los ítems es de 100 puntos.

El procedimiento de evaluación formativa comienza con la entrega de la escala a cada tutor y a su alumno al principio del período de prácticas. Los tutores universitarios explicarán a ambos el propio documento y cómo puede usarse. Se les informa de que, lejos de ser únicamente un instrumento para la calificación final, su objetivo es servir de guía de los aprendizajes docentes, tanto para los tutores, que deben dirigirlos, como para los alumnos. Ya que se trata de un proceso de evaluación formativa, si bien no se han definido específicamente los momentos de aplicación de la escala (que dependerán de las circunstancias particulares), se les recomendará que la utilicen en uno o varios momentos intermedios durante la estancia en los centros como instrumento de retroalimentación, con el fin de que los alumnos puedan conseguir el mejor resultado posible. Su uso ha de facilitar la identificación de sus fortalezas y debilidades y permitir reconducirlos aprendizajes de los profesores en prácticas de forma adecuada. Del mismo modo, se explica a los alumnos la importancia de usar la escala como instrumento de autoevaluación. Finalmente, el tutor envía la escala debidamente cumplimentada al responsable del Prácticum tras seleccionar - para cada indicador - el nivel que demuestra el alumno una vez acabado su período de prácticas.

Si bien aún no se ha podido realizar el análisis estadístico de los resultados de la aplicación del instrumento elaborado, ni de la validación del protocolo de actuación, sí que se analizaron las encuestas de satisfacción realizadas, tanto por los tutores de los centros como por los alumnos en prácticas. Los primeros datos nos permiten ser optimistas.

En cuanto a los tutores de los centros, mayoritariamente consideraron que la escala de evaluación era buena (62,89%) o suficiente (36,08%) como instrumento para la evaluación formativa. Solo uno de



ellos (1,03%) la vio como insuficiente. Encontramos resultados casi idénticos cuando se analizaron las respuestas a la pregunta sobre la utilidad de la escala como instrumento para la evaluación-calificación final. El 63,92% creía que era buena, el 34,02% suficiente, y para solo un 2,06% era insuficiente. La similitud de los resultados en ambas cuestiones las atribuimos a que las dos respuestas se fundamentaron en la adecuación de la escala para la evaluación final, ya que la mayoría de los tutores no pudieron disponer de ella hasta muy avanzado el Prácticum. De hecho, solo realizaron realmente evaluación formativa 13 profesores de los 97 implicados en la tutorización del Prácticum. Por lo tanto, creemos que solo lo podemos utilizar como indicador del grado de bondad de la escala para la calificación final de los alumnos.

En este sentido, nos preocupa que algo más del 35% de tutores participantes en el Prácticum solo la considerasen suficiente. Creemos que la razón podría estar en que, por diversos motivos, no hemos logrado explicar a todos los tutores implicados de forma adecuada ni el instrumento ni el procedimiento a seguir.

En cuanto a la encuesta de satisfacción realizada por los alumnos los resultados mostraron que, de los 94 alumnos que contestaron a la misma, un 25,5% no había utilizado la escala de valoración como instrumento de evaluación formativa. Respecto a los que sí la habían utilizado la valoraron de forma muy positiva para su aprendizaje. De hecho, tan solo un 4,29% la valoró como 'nada útil' frente a un 24,29%, que la calificó como 'muy útil'. Tal y como se aprecia en el gráfico 1 el porcentaje de alumnos que la consideraron de utilidad en su aprendizaje superó el 75% (desde 'bastante útil' hasta 'muy útil').

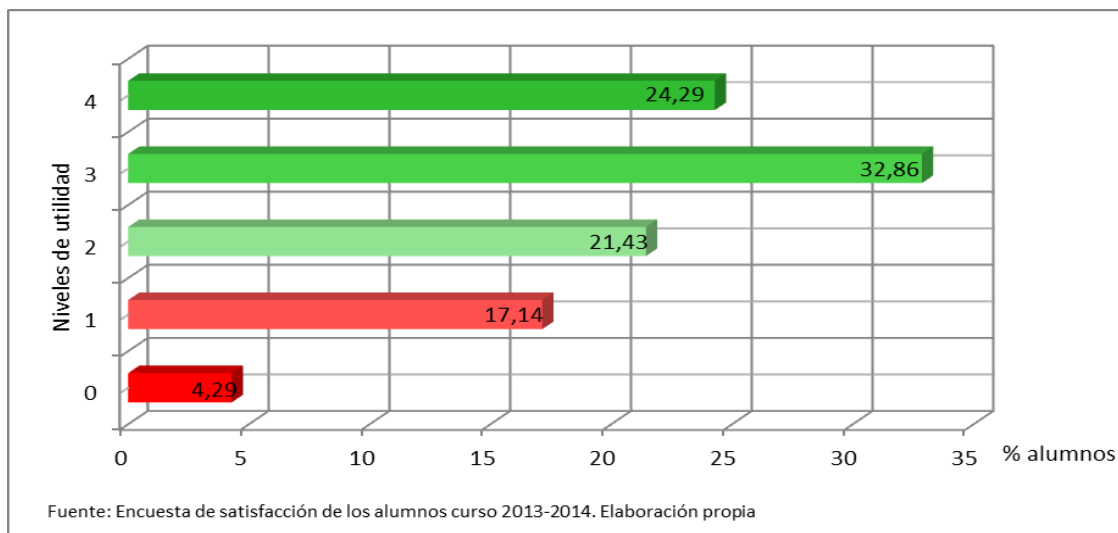


Gráfico 1: Utilidad de la escala de valoración para el aprendizaje del alumno



Conclusiones

A pesar de la complejidad en la evaluación de la asignatura Prácticum por la diversidad de los agentes evaluadores (quién evalúa), la creación de una red de trabajo entre los tutores externos y los universitarios nos ha permitido definir las CC evaluables en los centros y en la universidad (qué se evalúa). El trabajo colaborativo ha permitido, además, elaborar y validar un instrumento (la escala de valoración y calificación), que contiene indicadores detallados que facilitan la calificación de esta asignatura. En cuanto al procedimiento (cómo se evalúa) diseñado para implantar en los centros de prácticas la evaluación formativa, ya realizada por los tutores universitarios, por cuestiones de tiempo se puso en práctica solo parcialmente. En el curso 2014/15 se pondrá en funcionamiento todo el proceso de evaluación formativa desde el principio del Prácticum, así que se espera que los resultados sean mejores.

Bibliografía

- ATKINSON, D. & SIEW LENG, L. (2013). Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29 (5), 651-666.
- BAHOUS, R. & NABHANI, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 21 – 39.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. & GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CAPLLONCH, M.Y BUSCÀ, F. (2006). Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica. En *Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria*. Segovia: Universidad de Valladolid.
- ESCUDERO, T. (2010). Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria. Colección "Documentos" Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- HAIGH, M. & F. ELL. (2014). Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education*, 40, 10-21.
- FRAILE, A. Y ARAGÓN, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. En Navarro, V. y Jiménez, F. (Eds). *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de la Laguna. Tenerife: CD-R.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2000). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- LÓPEZ, V. M., MARTÍNEZ, L. F. & JULIÁN, J. A. (2007). *La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Presentación del proyecto,



grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), 1-19.

ROVIRA, M. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

ORTLIPP, M. (2009). Shaping Conduct and Bridling Passions: governing practicum supervisors' practice of assessment. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), 156-167.

PÉREZ PUEYO, A.; DIEZ FERNÁNDEZ, M.A.; DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, R.; GONZÁLEZ ALONSO, I. Y GARCÍA GONZÁLEZ, M.E. (2013). Análisis de los portafolios y reformulación de las competencias en el Prácticum del Máster Universitario de Enseñanza Secundaria. *Actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CD_ROM)*, Vigo.

STRUYVEN, K., & DE MEYST, M. (2010). Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1495-1510.



RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad). Aprendizaje del método de Proyectos de Trabajo como práctica de excelencia educativa en Magisterio de Educación Infantil

RIECU (Early Childhood Education-Centre for Teachers-University Network). Learning Project
Approach as an excellence educational practice in Teaching of Early Childhood Education

Mérida Serrano, Rosario; González Alfaya, Elena; Olivares García, M^a de los Ángeles. Universidad de Córdoba

* Datos de contacto: +34 609772017 | rmerida@uco.es

Resumen

La incorporación del modelo educativo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) conlleva, además de una nueva estructura curricular diseñada para el Grado de Educación Infantil, la necesidad de trabajar por competencias. Se produce un cambio desde el modelo educativo tradicional de la formación docente universitaria -centrado en la adquisición de contenidos organizados en disciplinas- a una propuesta de formación articulada en torno a la adquisición de una serie de competencias básicas y profesionales.

La experiencia de innovación docente que proponemos trata de mejorar las siguientes debilidades detectadas en el Grado de Infantil: (1) Débil conexión entre teoría y práctica educativa; (2) Dificultad del alumnado para transferir los aprendizajes académicos a los contextos profesionales; (3) Escasa relación entre disciplinas y materias académicas, provocando aprendizajes atomizados, poco útiles para responder a las demandas que plantean los escenarios educativos reales; (4) Poco dominio de metodologías innovadoras centradas en el enfoque de aprendizaje por investigación; (5) Falta de coordinación entre la formación inicial docente y la formación permanente; (6) Existencia de una colaboración interinstitucional mejorable entre las escuelas de Educación Infantil y la Facultad de Ciencias de la Educación.

La Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU), creada en 2008/09, trata de constituirse como un escenario de aprendizaje colaborativo interinstitucional que conecta a los estudiantes universitarios con las maestras de Infantil que están desarrollando en sus aulas el método de proyectos de trabajo. Anualmente se pone en marcha un proceso de investigación-acción en el que, a través de un equipo de investigación conformado por alumnas de grado, maestras, asesoras y profesoras universitarias, se reflexiona sobre la acción educativa con el ánimo de mejorarla y de contribuir a la adquisición de competencias profesionales.

Palabras clave: *formación inicial del profesorado, educación superior, comunidades de práctica, proyectos de trabajo, educación infantil, innovación educativa.*



Resumen en inglés

Incorporation of the educational model proposed by the European Higher Education Area (hereinafter, EEES) implies also a new curricular structure designed for Early Childhood Education Degree, the need to work on skills. A change from the traditional model of teacher education - focused on acquisition of content organized as disciplines-, articulated a proposed training around the acquisition of a series of basic and professional skills.

We propose an experience teaching innovation to improve the following weaknesses in the Grade of Early Childhood Education: (1) Weak connection between educational theory and practice; (2) Difficulty of students to transfer academic professionals learning contexts; (3) Poor relationship between disciplines and academic subjects, causing an atomized learning really suited to respond the demands posed by real educational settings; (4) Shortly domain of innovative methodologies centered learning approach for research; (5) Lack of coordination between initial teacher training and continuing education; (6) Existence of an improved interagency collaboration between Schools of Education and the Faculty of Education.

Early Childhood Education-Centre for Teachers-University Network (hereinafter RIECU), created in 2008/09, is constituted as an interagency collaborative learning stage that connects university students with teachers who are developing their classrooms method work projects. Annually starts a process of action research in which, through a research team composed of undergraduate students, teachers, counselors and university professors, reflecting on educational activities, with the aim of improving and contributing to the acquisition of professional skills.

Keywords: *initial teacher training, higher education, communities of practice, project approach, early childhood education, educational innovation.*

Introducción

En este trabajo presentamos una parte de las acciones llevadas a cabo durante el curso 2013/2014 en el marco de un proyecto de innovación e investigación educativa financiado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía y por el Vicerrectorado de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Córdoba.

El proyecto pretende mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, mediante el conocimiento y la práctica, en contextos profesionales reales, de una metodología innovadora aplicada al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Mediante el asesoramiento, el tutelaje y el aprendizaje por modelado de profesionales reconocidas como expertas en la metodología de Proyectos de Trabajo (en adelante, PT) aplicada a las aulas infantiles, el alumnado de Magisterio va experimentando un proceso de inmersión en una cultura docente comprometida con el respeto a las capacidades infantiles, con la escucha de sus intereses y con el impulso de la autonomía de los niños y niñas.



Para conseguir el desarrollo competencial de los estudiantes universitarios, futuros docentes, nos hemos apoyado en la red RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad). Dicha red fue creada en el curso 2008/09 mediante la colaboración de tres instituciones: el Centro de Profesorado 'Luisa Revuelta' de Córdoba; la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Córdoba, a través de los colegios de infantil y primaria que pertenecen a la red de centros colaboradores de prácticas y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

El Prácticum y la adquisición de competencias profesionales

La intervención en contextos profesionales reclama sobre todo el dominio de competencias y no sólo la aplicación de conocimientos teóricos (Rubia y Torres, 2001, Toja, González y Carreiro, 2001, Verde, 2001 y Tejada, 2005). Se entienden las competencias como “conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación” (OCDE-CERI, 2003, citado en Pérez et al., 2009, p. 13). Una de las claves diferenciales entre la formación por competencias y la formación disciplinar es que las competencias de cada persona no residen sólo en sí misma, sino en la riqueza cultural y/o profesional que haya en cada contexto. Por eso son tan importantes los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja. Por tanto, uno de los principales retos que se le plantea al Prácticum es cómo preparar los contextos de aprendizaje, las actividades e interacciones entre los agentes formativos para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido (Gimeno, 2008), porque de la riqueza de ese escenario depende, en gran medida, la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz (Perrenoud, 2001 y Bonás et al., 2007).

Pero, además de contextos de práctica ricos y estimulantes, para la adquisición de competencias profesionales hemos de tener en cuenta el componente actitudinal y emocional. Como se ha indicado anteriormente, este en muchos casos, responde a un sistema de creencias sobre la función docente que los estudiantes han adquirido en el transcurso de sus experiencias escolares. Los estudiantes de Magisterio no llegan ‘en blanco’. Como nos indica Martín (2004, p. 408) “los aprendices traen consigo creencias y conocimientos previos”. Es decir, poseen una ‘mochila’ de actitudes, valores, expectativas, imágenes, creencias y, en general, teorías implícitas personales sobre lo que es la enseñanza y cómo ha de ponerse en práctica. Se trata de concepciones previas bien profundas y arraigadas, resistentes al cambio, que están basadas en el sentido común, nacen de la observación de situaciones de clase que han vivido en sus prácticas de enseñanza, y también en su vida como estudiantes, que juegan un papel clave en su formación como docentes. Son, en efecto, creencias no bien estructuradas, pero muy poderosas, que definen y modelan sus acciones educativas (Sherwood y Reifel, 2010). Por tanto, para una adecuada formación docente es necesario explicitar, revisar, reflexionar y, en su caso, deconstruir o consolidar, las creencias previas



del alumnado que pueden obstaculizar el dominio de las competencias profesionales necesarias para intervenir eficaz, creativa y críticamente en la práctica educativa (Loizou, 2011).

Metodología

Hipótesis exploratorias

- ¿Qué tipo de competencias y sentimientos tiene el alumnado de Magisterio cuando trabaja con una maestra experta en PT?
- ¿Qué aprendizajes adquiere el alumnado de Magisterio respecto a la capacidad del alumnado de infantil para seleccionar el tema del PT?
- ¿Qué aprendizajes adquiere el alumnado de Magisterio respecto al papel que asumen las familias en el desarrollo de la metodología de PT?
- ¿Qué aprendizajes adquiere el alumnado de Magisterio respecto a las capacidades de los niños y niñas para participar en su proceso de aprendizaje?

Método

RIECU se sitúa en un paradigma crítico y desarrolla una metodología de investigación-acción colaborativa (McNiff, 2002 y Mérida, González y Olivares, 2012). El plan de investigación desarrollado se extiende a lo largo de siete sesiones de dos horas de duración, desarrolladas entre los meses de marzo y abril, en los centros de prácticas. Se trata de seis equipos ubicados en 4 centros públicos de infantil y primaria, de Córdoba capital y provincia, que están conformados por la maestra experta en PT, la alumna de prácticas y la asesora del CEP. En cada una de esas sesiones se graban las conversaciones profesionales mantenidas sobre las distintas fases del PT.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Se utiliza la técnica de observación participante, la cual queda registrada mediante la documentación pedagógica (Hoyuelos, 2007). La documentación pedagógica suministra el material visual para que maestra y alumna universitaria reflexionen colaborativamente sobre la secuencia del proceso educativo, sobre el contexto y clima de aula creado y sobre el desarrollo competencial generado. Dichas conversaciones son grabadas en audio y posteriormente transcritas.

Participantes

Durante el curso académico 2013/14 han participado en RIECU las siguientes personas: (1) 3 investigadoras universitarias del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba; (2) 28 alumnas universitarias de la asignatura de Prácticum III del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba; (3) 2 asesoras de la etapa de Infantil del CEP; (4) 28 maestras de colegios públicos de Educación Infantil expertas en el método de PT; y (5) 565 niños y niñas entre 3 y 6 años. El total de participantes ha sido 626 personas.



Técnicas de análisis

Se ha utilizado la técnica de análisis del discurso para desentrañar los significados compartidos entre la docente y la alumna de Magisterio en cada una de las sesiones de reflexión colaborativa. Se ha fijado un sistema de categorías que han ido emergiendo del análisis de los datos textuales recogidos durante las conversaciones entre maestra y alumna de Magisterio. Se ha realizado un proceso de triangulación metodológica al confrontar los datos aportados por las maestras y las estudiantes. Se ha practicado un acuerdo interjueces desarrollado por el profesorado universitario y el alumnado de máster encargado de elaborar el informe de investigación que presentamos.

Resultados

Sentimientos del alumnado de Magisterio al incorporarse al aula infantil

Los seis casos analizados coinciden en expresar su nivel de inseguridad e incertidumbre al incorporarse en un aula infantil. Ellas afirman no sentirse capacitadas para afrontar la complejidad de liderar un aula con niños y niñas de estas edades. Identifican como uno de los principales problemas su falta de experiencia para desenvolverse en contextos reales de aprendizaje. Son conscientes de que poseen un amplio bagaje formativo a nivel teórico, pero no creen que el dominio de conceptos y teorías sea suficiente para poseer competencias profesionales adecuadas para responder eficazmente a las demandas de la práctica.

"Es que no es lo mismo, ni parecido. En la facultad haces el examen y apruebas o suspendes. Ya está. Pero aquí delante de la maestra y de todos los niños no puedes fallar..." (A.1, S.1)

A estos miedos iniciales se une la percepción de que la profesional con la que hacen las prácticas, la cual es experta en el método de PT, es una referencia de incalculable valor profesional, pero cuya profesionalidad es muy difícil de alcanzar. Sienten, al tiempo que una admiración profunda por las maestras RIECU, una especie de complejo de inferioridad o 'apabullamiento' que, a veces, las bloquea y coarta sus comportamientos e iniciativas. Su primer impacto lo identifican como un 'choque de realidad' que las deja un poco bloqueadas y que les hace tambalear su incipiente y vulnerable identidad profesional. Ellas lo expresan del siguiente modo:

"Es que es muy fuerte. Cuando tú entras en la clase y los niños se quedan embobados escuchando a su maestra, se organizan divinamente, los motiva constantemente.... Tú te quedas... ¡Uff! ¿Yo podré ser alguna vez como ella?" (A.4, S.1.)

"Cuando entré y la maestra me dijo "tienes la clase a tu disposición".... Me quería morir... No sabía qué hacer. Yo solo quería copiarla a ella.... pero no me salía bien..." (A.5., S1)

"Yo al principio solo quería documentar... Echar fotos constantemente me mantenía ocupada para no enfrentarme a tener que llevar la clase, y peor con el pedazo de maestra que yo tenía mirándome..." (A.2., S.1.)



La elección del tema del PT: entre el respeto y la seducción

El alumnado de Magisterio tiene una percepción teórica un poco idealizada de lo que son los PT. Se ha realizado un profundo proceso de formación desde la Facultad de Ciencias de la Educación al amparo de la asignatura de Estrategias de Intervención Educativa, donde se han aportado las visiones de especialistas en PT desde el ámbito universitario y profesional. Se les han mostrado los PT realizados por compañeras de promociones anteriores (disponibles en la web RIECU, <http://www.uco.es/riecu/>) Ellas adquieren una concepción del 'deber ser' de los PT y cualquier decisión que no se ajuste al modelo teórico PT consideran que no es respetar la esencia de la metodología. Piensan que si no surge el tema de los niños y niñas de forma espontánea, no se respetan los intereses infantiles, y por tanto no se puede hablar de PT. Asumen posiciones muy radicales interpretando que la inducción de la maestra de cualquier temática puede influir negativamente y generar procesos directivos más identificables con Unidades Didácticas que con PT. En los siguientes pasajes apreciamos el posicionamiento descrito:

"Hombre es que luego llamamos PT a cualquier cosa. No, claro, si los niños no proponen el tema, para mí no es un PT" (A.1. S.2.)

"Es que la maestra ya sabía de qué quería hacer el proyecto. Le decía a los niños, "es que Egipto es muy chulo"... ¿queréis que aprendamos de Egipto?... Claro, y los niños pues sí seño, sí seño..." (A.3., S. 2)

En este sentido la opinión de las maestras no es coincidente, en algunos casos. Ellas manifiestan que la maestra es una participante más del aula y que tiene derecho a proponer aquello que considere interesante. Esto no significa imponer de forma unilateral la temática del PT, pero sí ofrecer alternativas, llevar recursos al aula, contar experiencias personales...

"Yo creo que también puedo y hasta debo proponer temas... Lo que no puedo hacer es imponerlos, pero ¿por qué no voy yo a aportar mi visión y mi experiencia?" (M.3., A.2.)

Otras profesionales, sin embargo, consideran que la mejor actitud docente en esta etapa del PT es mantener una escucha activa, saber callar, o como dicen ellas 'abrir las orejas y cerrar la boca', porque solo así se permite poner en valor y reconocer las voces del alumnado:

"Lo mejor que podemos hacer es estar calladas, atentas a sus preguntas, a sus conversaciones... Escuchar, escuchar mucho y dejarnos de protagonismos absurdos...." (M.1., A.2.)

"Yo también prefiero mantenerme en un segundo plano... Ya sabemos que a estas edades todo lo que tú digas está frenando lo que quieren decir ellos... Y tu influencia como seño es brutal..." (M.6., A.2.)

Las familias como aliadas

La confluencia de las respuestas, en este sentido, es manifiesta. Tanto docentes como alumnas consideran que la participación familiar para el desarrollo de esta metodología es imprescindible. Las docentes defienden que no sólo se trata de que participen en actividades puntuales, sino que deben colaborar en todo el proceso. Han de convertirse en corresponsables del aprendizaje de sus hijos e hijas, acompañándoles en la búsqueda de información, en la adaptación de dicha información a sus niveles de comprensión y preparando formatos para que compartan con sus



iguales lo aprendido junto a sus familias. Identifican actividades especialmente centradas en la búsqueda de apoyo familiar como las cartas que les envían al iniciar el PT, o su implicación en actividades como las de experto, talleres, sabios, salidas,...

Las alumnas, por su parte, además de refrendar la necesidad de la implicación familiar, expresan que han aprendido mucho de cómo las maestras tratan y se relacionan con las familias. Afirman que han autopercebido su cambio de actitud en relación con la colaboración familiar a raíz de participar en RIECU y trabajar con maestras que aplican PT. Partían de la idea que las familias debían tener su espacio y la escuela el suyo. Entendían que se debían clarificar los roles para evitar conflictos, de modo que las maestras tomaran sus decisiones profesionales en el ámbito de la escuela y los progenitores en el marco doméstico. Sabían que ambas agencias formativas debían tener unas pautas de actuación comunes para favorecer la continuidad y coherencia educativa, pero pensaban que lo mejor era establecer diferentes ámbitos de responsabilidad y actuación.

A partir de su participación en RIECU, opinan que la familia es un recurso de primer orden del entorno educativo de los niños y que no se puede infrautilizar un recurso humano de tal magnitud. Identifican la potencialidad de la comunidad educativa, considerándola como un elemento que ha de participar en decisiones curriculares y optan por un modelo de inteligencia distribuida y aprendizaje dialógico.

"Yo me he quedado alucinada... Los padres llevaban de todo a la clase... Pero de todo tipo de cosas y estaban siempre dispuestos a hacer cosas que yo nunca hubiera imaginado... como hacer una pirámide a tamaño real... de los niños, me refiero..."

"Cuando llegó la niña con su padre y su mural de experta preparado... era increíble oír a una niña de 4 años explicándole a sus compañeros cómo era el Nilo..."

"Yo creo que las familias son fundamentales, porque saben cosas que nosotras desconocemos... Tenemos profesionales de todo tipo... gente con aficiones increíbles... No las podemos desperdiciar..."

Ellos y ellas sí pueden. Las potencialidades de la infancia

Otra cuestión que revelan los resultados obtenidos es el impacto del alumnado de Magisterio al comprobar las inmensas potencialidades que posee el alumnado de Infantil. Las estudiantes universitarias partían de una concepción limitada de la infancia, en la que prevalecía una concepción de que los niños y niñas no pueden afrontar ciertas tareas por falta de capacidad derivada de su estadio evolutivo. Expresan que han cambiado dicha percepción al comprobar las inmensas capacidades del alumnado cuando se les ofrece la oportunidad de participar, de opinar, de colaborar y de expresar sus opiniones.

"Me he quedado sorprendida cuando he visto las tareas que los niños son capaces de hacer... Nunca me habría creído que niños de 5 años puedan votar, opinar, argumentar y colaborar..." (A. 5, S.4)

"Yo pensaba que esas palabras raras solo lo ponía en los libros... Me he quedado alucinada cuando he visto a los niños decir cosas que yo no sabía... (risas)..."



Aprendiendo desde el interés

Otra cuestión que tanto docentes como estudiantes de Magisterio ponen de manifiesto es la enorme motivación que despierta trabajar con la metodología de PT. Expresan que en cualquier proyecto, al surgir de los intereses inducidos o genuinos del alumnado, se aprecia una elevada motivación intrínseca por el aprendizaje. Dicha motivación despierta una implicación profunda con las tareas que los niños y niñas proponen. Una implicación global, tanto emocional como intelectual que les ayuda a indagar, explorar, contrastar, preguntar, buscar información, colaborar, discutir... Se sienten artífices de la conquista de nuevos saberes y mediante un método de investigación y verificación permanente de sus ideas iniciales van avanzando hacia unos esquemas de conocimiento más ajustados. El alumnado de Magisterio es consciente de que los niños y niñas de infantil transitan desde una percepción intuitiva del conocimiento, sustentada a veces en experiencias y percepciones personales erróneas, hasta un conocimiento adquirido de forma experimental, contrastado y apoyado en evidencias. Afirman que en los PT existen situaciones de aprendizaje altamente formativas como la detección de ideas previas, la recogida de sus propuestas sobre lo que quieren aprender, la elaboración de un mapa de conceptos donde se van registrando los contenidos y que da cuenta del proceso de aprendizaje seguido, la especialización en una temática concreta del PT a través de la actividad de experto, la elaboración de productos artesanales a través de los talleres... Consideran que es una metodología de carácter socioconstructivista que facilita la adquisición de aprendizajes significativos relevantes.

"Es que en los PT ves en la realidad la teoría socioconstructivista que estudiamos en la Facultad... Ves cómo los niños cambian sus ideas porque se dan cuenta de que no tienen razón, no porque tú se lo dices, sino porque ellos lo descubren..." (A. 3, S. 6.)

"Es increíble. Los niños te llevan a ti... Están supermotivados, y siempre planteando cosas nuevas... Seño yo voy a traer el libro del Nilo que tiene mi padre, otro quiere traer unas fotos de sus tíos en un viaje que han hecho a Egipto... Son inagotables..." (A. 4., S. 6.)

Conclusiones

La red RIECU es sostenible en el tiempo y propicia la puesta en marcha de procesos de investigación-acción colaborativa entre el alumnado de Magisterio y las maestras expertas en la aplicación de esta metodología. Durante la realización del Prácticum III, ubicado en cuarto curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil, el alumnado que voluntariamente decide participar en RIECU, tiene la oportunidad de aplicar un PT durante dos meses e implicarse en un proceso de reflexión colaborativa junto a su maestra. Colaborar en aulas donde se practica esta metodología, junto con la posibilidad de reflexionar sobre la acción educativa bajo la tutela de una profesional de reconocido prestigio, facilita la adquisición de competencias profesionales por parte de las futuras docentes.



Los estudiantes de Magisterio experimentan los sentimientos de miedo iniciales que supone tener que intervenir en contextos educativos reales en presencia de una profesional de calidad que supervisa y evalúa sus actuaciones. Este miedo inicial, junto al aprendizaje por modelado, les ayuda a ir conformando una incipiente identidad profesional docente que se sustenta en las experiencias, fracasos, incertidumbres y cambio de roles producidos por su inmersión en contextos de aprendizaje activos, en los que el alumnado lidera, propone y es protagonista de la construcción de sus saberes.

Uno de los aprendizajes más relevantes experimentados es el respeto a los intereses del alumnado. Los universitarios parten de una idea rígida en la que solo identifican como PT aquellos procesos en los que los niños proponen el tema de trabajo. A lo largo de la investigación-acción, y por sugerencia de algunas profesionales, las futuras docentes comprenden que el respeto a las sugerencias de los niños y niñas no impide que ellas también aporten sus propuestas en calidad de participantes en un contexto socioeducativo compartido. Entienden que si la actitud docente no es directiva, sino propositiva, incitadora de oportunidades y proveedora de recursos, se puede considerar a la docente como una agente más del aula que acompaña, induce y motiva el aprendizaje (Díez Navarro, 2013).

La percepción que el alumnado de Magisterio adquiere al participar en RIECU respecto a la colaboración familiar se ve sensiblemente modificada. Los procesos de experimentación en el aula, junto con las conversaciones profesionales con las maestras, le muestran a la familia y el entorno que conforma la comunidad educativa como un potencial ineludible que debe formar parte del desarrollo curricular. Parten de una concepción de distribución de responsabilidades familia-escuela que va evolucionando hacia una concepción de ambas agencias como una comunidad de aprendizaje cuyas potencialidades no se pueden infrutilizar.

La última hipótesis que nos planteamos hace referencia a las potencialidades de aprendizaje que poseen los niños y niñas de infantil. Los universitarios modifican una percepción de la infancia centrada en sus limitaciones, derivada de una concepción del desarrollo centrada en la teoría de los estadios psicoevolutivos, hasta una narrativa de la infancia que valora las inmensas capacidades y competencias de los niños y niñas de esta etapa. Se va experimentando un tránsito de un discurso de la infancia como reproductor de cultura, derivado de experiencias educativas directivas que imponen todas las propuestas de aprendizaje desde la mirada docente, a una percepción de la infancia como co-constructora de cultura, que visibiliza la capacidad de los niños y niñas para expresarse con cien lenguajes, para recrear la cultura y para crear nuevos caminos formativos.

Bibliografía

- BONÁS, M., ESTEBAN, L., GARMENDIA, D., GÜELL, E., MIRA, N., NAVARRO, M., TRIAS, I. y DE YZAGUIRRE, A. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- DÍEZ NAVARRO, M.C. (2013). *Diez ideas clave: la Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- GIMENO, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.



- HOYUELOS, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista AULA de Infantil. Ámbito 0-6 años*, 37, 5-9.
- LOIZOU, E. (2011). The Diverse Facets of Power in Early Childhood Mentor-Student Teacher Relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34 (4), 373-386.
- MARTIN, S. D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- McNIFF, J. (2002). Action research for professional development. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>
- MÉRIDA, R., GONZÁLEZ, E. y OLIVARES, M.A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles- universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, 24 (1), 95-110.
- PÉREZ, A., SOTO, E., SOLA, M. y SERVÁN, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES. Guía 1*. Madrid: Akal.
- PERRENOUD, P. (2001). The key to social fields: competencies of an autonomous actor. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. 121-150. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- RUBIA, B. y TORRES, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- SHERWOOD, S. y REIFEL, S. (2010). The Multiple Meanings of Play: Exploring Preservice Teachers' Beliefs about a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (4), 322-343.
- TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://www.redie.uabc.mx/vo7, no2/contenido-tejada.html>.
- TOJA, B., GONZÁLEZ, M.A. y CARREIRO, F. (2001). Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el Prácticum. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid, C. y M. Raposo, M. (coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- VERDE, M.E. (2001). Análisis de los agentes del prácticum de las titulaciones de Maestro. En L. Iglesias, M.A. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.



Conocimiento Práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study. Siete estudios de casos

Practical Knowledge and teaching role. Reconstruction experiences through a collaborative training process based on Lesson Study. Seven Case Studies

Vásquez Suárez, K., Peña Traperó, N., Rodríguez Rivera, J.A., Becerra Mena, A.F., García de Paz, S. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

* Datos de contacto: +34 952157537 | noemiptr@uma.es

Resumen

La presente comunicación tiene como propósito mostrar los primeros hallazgos de una investigación centrada en estudiar la potencialidad de las Lesson Study –una estrategia de investigación-acción cooperativa– para la reconstrucción del Conocimiento Práctico del profesorado de Infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente. Dentro de este marco, nuestro interés es profundizar en el rol docente como uno de los focos de la investigación y a su vez como una de las expresiones de la práctica, sustentada en las dimensiones del Conocimiento Práctico: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Soto, Serván, Peña y Pérez, 2013); con el fin de comprender el proceso de reconstrucción presente tanto en las teorías declaradas como en uso (Argyris, 1995).

Palabras clave: *Lesson Study, rol docente, Conocimiento Práctico, formación del profesorado, teorías de la acción.*

Resumen en inglés

The aim of this paper is to show the initial findings of research focused on the potential of Lesson Study –a cooperative action research strategy– for the reconstruction of the practical knowledge of infant school teachers, and its implications for initial and ongoing training. Within this framework, our interest is to further extend our analysis of the role of teachers, which forms one of the core areas of the research and also one of the expressions which make up practice based on practical thinking aspects such as knowledge, abilities, attitudes, values and emotions (Soto, Serván, Peña and Pérez, 2013), in order to better understand the reconstruction process in both espoused theories and theories-in-use (Argyris, 1995).

Palabras clave en inglés: *Lesson Study, teaching role, practical knowledge, teacher training, in-action theories.*



Introducción

Esta comunicación surge de la investigación desarrollada por el grupo HUM-311 de la Universidad de Málaga, coordinada por Ángel I. Pérez Gómez y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional I+D+i, titulada: *El conocimiento práctico en los docentes de educación Infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: Investigación-acción cooperativa (Lesson Study)*. Su propósito principal ha sido comprender y profundizar en el estudio de la posible reconstrucción del Conocimiento Práctico (en adelante CP) del docente. Para ello, se ha dado seguimiento a siete estudios de casos a lo largo de dos ciclos escolares, antes (2012 - 2013) y después (2013 - 2014) de su participación en esta experiencia formativa, donde nos centramos en estudiar el impacto de las LS en el rol docente, uno de los focos de investigación, con la intención de valorar qué tanto les fue posible reconstruir las diferentes dimensiones del CP y Pensamiento Práctico (en adelante PP).

Marco teórico y objeto de estudio

A la hora de conceptualizar el término rol docente debemos remitirnos a las figuras de Núñez y Loscertales (1998), quienes lo abordan ampliamente hasta concretarlo en el ámbito educativo: el rol docente –entendido como *ciertos patrones de conducta que se espera de alguien*– ejerce una fuerte influencia sobre el conjunto de expectativas procedentes del contexto, que están en estrecha relación con la posición que el individuo ocupa dentro de una organización. Con base a lo anterior y desde nuestra mirada, el rol docente es una manifestación en la acción del CP que pone de manifiesto la complejidad de las demandas a las que deben hacer frente los docentes en la cotidianidad de su aula. Por esta razón pretendemos valorar la posibilidad de modificación del rol docente a través de la aplicación de las LS. Pero ¿Qué es el CP? ¿Cuáles son sus dimensiones? ¿Cuál es su relación con el rol que una o un docente desempeña en el aula?

Podemos identificar la vinculación del rol docente con el CP en la medida de reconocer que la personalidad del individuo es un factor importante para determinar su estilo docente, que se manifiesta cuando desarrolla su programa y establece relaciones con el alumnado donde pone en juego e integra de manera consciente e inconsciente todo cuanto conoce y sabe, desarrollándose así un estilo personal de enseñanza que a su vez sirve de trasfondo para ejercer un determinado rol en el aula según las exigencias del contexto.

Por lo anterior, entendemos el CP o *Conocimiento en la acción* de Schön (1983,1987) como el conjunto de dimensiones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la consciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación (Pérez, 2012) y que orienta la práctica diaria de las y los docentes en las escuelas. Este CP constituye el primer recurso al que el profesorado accede para tomar una decisión en su quehacer ante lo emergente. Por tanto, podemos decir que el rol docente es una expresión del CP que se manifiesta bajo una serie de acciones visibles que emergen directamente de él forjándose a través de la experiencia y



del contexto (Anderson y Bird, 1994; Borko y Putman, 1996; Brookhart y Freeman, 1992). En este sentido hemos encontrado que a las mismas dimensiones del CP - conocimientos y creencias, habilidades, actitudes, valores y emociones - (Soto, Serván, Pérez y Peña, 2014) algunos autores las conciben y analizan como componentes que configuran el rol docente.

Por un lado, tenemos los conocimientos y creencias que según Taber (2006) son estructuras conceptuales, sistemas de ideas, modelos o mapas que nos ayudan a leer la realidad, diseñar nuestra intervención y prever las consecuencias de una manera de actuar. Sin embargo, el docente en su proceso de búsqueda o configuración, explora modelos que pueda tomar como referentes, generalmente de profesores y personas que estuvieron presentes durante su formación escolar y profesional, o compañeras y compañeros de trabajo a partir de los cuales construye sistemas de ideas que sin cuestionar su idoneidad y pertinencia las transforma e incorpora a sus creencias que más tarde definirán su estilo y rol docente (Pérez, 1998).

Por otro lado, encontramos las dimensiones emocional y actitudinal. Las emociones son tendencias primitivas y/o evolucionadas de aceptación o rechazo, de acercamiento, paralización o huida ante estímulos y contextos (Damasio, 2010; Tizón, 2011), y las actitudes son predisposiciones aprendidas, duraderas, no innatas y estables, pero temporales que permiten reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto o situación (Kerlinger, 1998; Eiser, 1999). Ambas dimensiones se manifiestan en la labor profesional docente y pueden repercutir de forma negativa o positiva en su rol, impactando directamente sobre el proceso educativo (Loscertales, 1989; Hargreaves, 1998, 2000).

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas o profesionales que nos permite formular metas y propósitos. Reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes que nos ayudan a preferir, apreciar, elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro (Jiménez, 2008; Soto, Serván, Peña y Pérez, 2014). Éstos se visibilizan en el rol docente a través de la opción metodológica que aplican, en los contenidos que seleccionan y en la forma en que entienden las interacciones en el aula.

¿Por qué es importante reconstruir el CP?

Siguiendo a Pérez Gómez (1998), una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente es la formación, utilización y reconstrucción permanente de su CP como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica. Por esta razón, el objetivo prioritario de los programas de formación y desarrollo profesional de los docentes debe situarse en la reconstrucción del CP, es decir, en la facilitación de la reflexión (Zeichner, 1993). A este respecto, autores como Guerrero y Armas (2009), consideran el indisoluble vínculo entre la personalidad y el quehacer profesional. O lo que es lo mismo, rol docente. Entonces, la importancia de la transformación del CP radica en la posibilidad de incidir en la modificación del rol docente; pero ¿Hasta qué punto un modelo de formación permanente basado



en la investigación colaborativa de la práctica (Lesson Study o LS) permitirá al profesorado replantearse y como consecuencia reconstruir un aspecto tan importante y a la vez difícil de cuestionar como es el rol docente?

Metodología

La parte empírica de esta investigación se realizó durante dos cursos escolares donde se desarrollaron dos procesos: uno para indagar la evolución del CP y su posible reconstrucción a través de siete estudios de casos; y otro que permitiera comprender y valorar los procesos de investigación cooperativos durante la aplicación y desarrollo de la metodología de LS centrándonos en la posible modificación del rol docente. De forma que las fases de investigación fueron las siguientes: Fase 1. Periodo previo a la Lesson Study: Selección, negociación, formación e inicio de los estudios de casos individuales. Fase 2. Aplicación y desarrollo de los ciclos de Lesson Study. Fase 3. Periodo posterior a la Lesson Study: Finalización de los estudios de casos y elaboración de los informes.

En el caso particular de esta investigación, la fase 2 - aplicación de la LS - constó de siete fases, orientadas por una serie de propósitos que las maestras se plantearon alcanzar; unos dirigidos a potenciar su desarrollo profesional: generar un microambiente que invite a la investigación, adoptar un rol menos directivo y desarrollar estrategias de observación y documentación para evaluar al alumnado; y otros centrados en generar aprendizajes específicos: fomentar el trabajo cooperativo, desarrollar el pensamiento divergente y detonar un pensamiento lógico-matemático.

Para la obtención de los datos vinculados al CP y PP, los autores se dividieron los casos y durante dos periodos –antes y después del proceso formativo– fueron extrayendo evidencias procedentes de la observación directa del aula, de entrevistas y documentos relacionados con la práctica. Luego se realizó un doble contraste: uno en relación a la distancia existente entre las teorías declaradas y las teorías en uso –realizado tanto antes como después; y otro extrayendo las posibles evidencias de reconstrucción de las teorías y prácticas que las maestras mostraron entre estas dos fases. Así mismo para poder identificar el impacto de la aplicación de las LS en el rol docente, fue necesario caracterizar e identificar las singularidades de su práctica, lo que nos permitió definir su estilo docente y a su vez poder identificar los diferentes roles que coexisten en su tarea docente. Para la extracción y definición de los diferentes roles presentes en la teoría y en la acción de las maestras nos hemos basado en categorías emergentes extraídas a través de estos dos periodos de análisis.

Resultados

A continuación, presentamos los hallazgos más relevantes de cinco de los casos y profundizaremos en dos de los más representativos, describiendo los matices y analizando la incidencia que la LS ha tenido en la teoría y en la práctica con respecto al rol docente. Un rol docente que, debido a la diversidad de tipificaciones por parte de diferentes autores (Loscertales, 1998; Díez, 2007; Bowers y Flinders, 1990; Pérez, 1998) y al propio objeto de estudio llevado a cabo, no hemos considerado



pertinente establecer una clasificación para referirlos, optando en su lugar por describir las acciones que las docentes llevan a cabo en sus aulas antes y después de su participación en la experiencia formativa.

Tabla 1. Resumen de los hallazgos más representativos de cinco de los casos

Antes de la Lesson	Después de la Lesson
<p>CASO 1: Magisterio en Primaria, once años de trayectoria laboral en Infantil; declara asumir un rol que permite a su alumnado decidir con libertad el espacio y el trabajo que desea realizar en él y dice conferirle gran peso a la improvisación y a lo emergente. Sin embargo, en la práctica se desenvuelve mediante un rol que le permite decidir cuando pasa la clase de una actividad a otra (asamblea, rincones, desayuno, recreo, relajación, rincones, asamblea), ocasionalmente orienta al alumnado ante la solución de retos, gestiona las participaciones durante las asambleas y las interacciones del grupo, deja el juego libre en los Rincones para el desarrollo del autoaprendizaje.</p>	<p>Conservó el esquema descrito anteriormente; pero modificó conceptualmente el proceso de observación y documentación de la actividad del alumnado durante el trabajo por rincones, tomando conciencia sobre la potencialidad de apreciarlos detenidamente y registrarlos; actividades que realiza esporádicamente y por breves momentos.</p>
<p>CASO 2: Experimentada, veinticinco años de servicio, Magisterio en Infantil, catorce años en el CEIP actual. Sus actividades se centran en el desarrollo del lenguaje oral y escrito a través de la oralidad en la asamblea y la elaboración de fichas de diversa naturaleza. Muestra diversidad de roles dependiendo de las circunstancias e intencionalidad, al parecer debido a cierta colisión entre sus creencias y valores con su práctica; que se manifiesta cuando da indicaciones y promueve cierto grado de libertad y autonomía, aunque a lo largo de la misma termina indicando qué hacer y cómo hacerlo. Orienta la participación en la asamblea a través de preguntas; cuando un niño tiene dificultad de hacer una tarea lo alienta, en caso de que se lastime le da un abrazo y besos; cuando no pone atención a sus planteamientos lo atrae con tono de voz alto y enérgico o con un golpe en la mesa y en los momentos de juego libre toma algunas fotografías a los niños pidiendo que muestren sus productos y sonrían. Aprovecha este momento para realizar actividades organizativas.</p>	<p>Sus formas de enseñanza permanecen, pero hay intentos de incorporar rincones de trabajo con contenidos matemáticos. En la gestión de las interacciones se evidencia la pretensión de relacionarse de forma distinta con los niños, mostrándose más paciente, comunicándose de forma más relajada y conteniéndose a la hora de llamarles la atención. Ha modificado su concepción de la documentación a nivel reflexivo y en la práctica, al reconocer que la toma de sus fotografías era de "portada", pensadas más hacia la estética y ahora reconoce, sabe y recoge imágenes que evidencian los procesos de aprendizaje de los niños. Aprecia a la observación como un proceso dirigido a la evaluación de los aprendizajes del alumnado, por lo que en los momentos de juego libre se incorpora por instantes a observar intercalando esta actividad con otras tareas administrativas.</p>
<p>CASO 3: Magisterio en Primaria y Pedagogía. Declara ejercer un trato afectivo que se corresponde con lo observado; porque desea propiciar un clima de respeto, empático y colaborativo que fomenta tanto la sana convivencia como una estancia "feliz"</p>	<p>Sólo evidencia transformaciones en el plano declarativo, otorgándole valor al proceso formativo como medio de intercambio y colaboración para proponer colectivamente estrategias de enseñanza más relevantes. Expresa que la experiencia le invitó a repensar</p>



<p>del alumnado en el aula, que permita el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje. Realiza actividades dando prioridad al proceso de adquisición de la lectura y escritura, y la apropiación de los primeros conocimientos matemáticos del alumnado, a través de la lectura de cuentos y elaboración de fichas, que alterna con el juego libre por Rincones.</p>	<p>su quehacer e interesarse por realizar algunas nuevas acciones durante la práctica, como la observación y documentación de los procesos que ocurren durante los momentos de trabajo en el aula.</p>
<p>CASO 4: Experimentada. Más de veinte años de experiencia en el mundo de la educación. Busca constantemente otra forma de educar distinta a la experiencia negativa de escuela que vivió en su infancia. Diferentes roles marcados por las numerosas estrategias metodológicas que convivían en su práctica (dejar hacer, observadora, guía, facilitadora, motivadora, experta, etc.) que le permitían responder a todas sus inquietudes con respecto a la enseñanza.</p>	<p>Esta experiencia ha hecho que la maestra reconstruya su rol desde un modelo más directivo orientado hacia la consecución de unos objetivos concretos presentes en el currículum oficial de Infantil, hacia un rol basado y orientado hacia el alumnado (rol de acompañante) sobre todo en relación a la atención de sus necesidades y el diseño de ambientes que faciliten su aprendizaje.</p>
<p>CASO 5: Maestra de Infantil y Pedagoga, con más de 15 años de experiencia profesional y un marcado estilo constructivista donde imperan el desarrollo de la autonomía y el respeto a los distintos intereses y peculiaridades del alumnado, así como el valor del grupo. El CP se manifiesta en de (i) arbitraje y moderación de las interacciones sociales, (ii) orientación y promoción de tareas académicas y aprendizajes, y (iii) observación evaluativa, con fuente para la comprensión de los fenómenos ocurridos en el aula y futura planificación de la intervención docente.</p>	<p>Declara que la LS ha significado un proceso de revisión de sus estrategias de observación y recogida de información sobre todo <i>in situ</i> de las situaciones del aula. Busca ahora ejemplos menos evidentes y más significativos de los fenómenos del aula. El ejercicio de la documentación se modifica sucintamente, si bien es más plausible y sistemático. Asimismo, declara haber revisado el modo en que se sitúa en el complejo de las interacciones del aula y la influencia que puede estar ejerciendo.</p>

Caso 6:

Maestra novel, con siete años de experiencia docente, cuenta con formación en primaria y psicopedagogía, funcionaria de carrera sin destino definitivo, experiencia laboral en diversidad de colegios en los que reconoce haber aprendido verdaderamente sobre la vida y trabajo en el nivel de Infantil. Al parecer en su historia de vida personal y profesional le han marcado dos sucesos de gran influencia en la configuración de su CP: la educación en su ámbito familiar donde la disciplina y los hábitos fueron base fundamental en su formación, situación que se manifiesta en su clase dado el valor y el tiempo que les dedica; y la influencia de sus compañeras, que en su corta trayectoria docente la ponen en un plano de vulnerabilidad para ser impactada por prácticas pedagógicas observadas llevándola a aceptarlas como válidas y asumirlas sin mayor reflexión o respaldo teórico - metodológico.



“... cuando estuve en otro cole, mis compañeras lo hacían así, bueno no todas. Necesito que los niños aprendan a regular la presión del rotulador, que es muy diferente a repasar con el dedito, que con el lápiz de escribir; además es como si hicieran tres fichas en una” (Entrevista 4, Fase 1, 14/02/2013).

Reconoce que ha pasado de ser una maestra instructiva a intentar acompañar a la niñez en su aprendizaje, considera que lo ha logrado a través de lo vivenciado con sus compañeras y de su propia experiencia; en consecuencia, su rol docente parece estar determinado en mayor medida por sus creencias y sus formas de enseñanza: *el libro de texto, la elaboración de fichas de trabajo, el desarrollo de actividades de rutina y la formación de hábitos*, en las que dirige al niño en el qué hacer, con qué hacerlo y cómo hacerlo y constantemente verifica y valida sus acciones y producciones; sin embargo en las actividades cotidianas promueve la autonomía; orienta, da tiempo para que los niños realicen las tareas por sí mismos, y en caso necesario les explica o ejemplifica cómo realizarlas.

Posterior a las LS cambió de centro escolar, pero sus formas de trabajo en lo general no variaron y los pequeños cambios ocurridos parecen obedecer a la organización del centro o de acuerdos con sus compañeras de ciclo: cambio del horario de desayuno, trabajo con fichas (bajo las mismas indicaciones y tareas que como trabajaba el libro de texto). Sin embargo, fue capaz de reflexionar y reconocerse como maestra directiva e identificar la necesidad de modificar su forma de llevar la clase. Declara dos cambios en su práctica: dejar más tiempo de juego libre sin intervención y en el trabajo con fichas indicar qué deben hacer y cómo deben hacerlo, dando oportunidad a que los niños decidan con qué hacerlo.

“...entonces intento a lo mejor no decir, que lo hagan con lo que quieran; si lo hace con lápiz que lo haga con lápiz, si lo hace con rotulador pues con rotulador; además yo no voy a borrarle nada, lo haya hecho como lo haya hecho, porque son procesos y en ese aspecto quiero ser menos directiva” (Entrevista 1, Fase 2, 29/01/2014).

También reconoció la importancia de la observación como medio para evaluar los aprendizajes de los niños a través del registro de sus acciones en el juego libre; lo que consideró como hallazgo y reto, al afirmar que las desconocía. En la práctica no ha logrado incorporar la observación y el registro de manera sistemática, específica e intencionada, pues le causan gran “agobio”, únicamente se ha incorporado como observadora en algunos momentos de juego libre.

Caso 7:

Maestra experimentada con 28 años de servicio, formación de magisterio en primaria y larga trayectoria como funcionaria de carrera en infantil. Posiblemente a lo largo de su vida escolar la configuración de su CP para la docencia se vio influenciada por hechos como el contacto con referentes docentes en un centro escolar de carácter religioso y que reconoce que le han influenciado a la hora de decantarse por la rama de ciencias; en lo profesional, fueron las prácticas



junto a otros docentes, especialmente las de un centro con gran cultura colaborativa en el que trabajó, donde aprendió la metodología de trabajo por proyectos, las que marcaron su práctica.

Sobre su rol, la maestra declara que durante el periodo de formación, se veía ayudando a los niños y niñas a desarrollarse, declarando que no se encontraba conforme con el grado de directividad de su práctica y que deseaba guiarles más que dirigirles. En la cotidianidad, su rol docente para trabajar con un grupo de cuatro años parece estar determinado primordialmente por sus creencias sobre lo que es el currículum y sus formas de enseñanza centradas en la aplicación de trabajos por proyectos, la realización de asambleas, el trabajo por rincones, la elaboración "obligatoria" de actividades a papel y lápiz abarcando contenidos relacionados con la lectura, escritura, el pensamiento lógico matemático o expresión artística, las rutinas del aula o la adquisición de hábitos, con los que puede mostrar distintos perfiles de actuación dependiendo de las circunstancias y la intencionalidad; sin embargo se observan rasgos de directividad asociados a estrategias como el uso del silbato para llamar la atención del grupo.

En el segundo periodo de observación no se identificaron cambios en sus formas de trabajo, aunque disminuyó el nivel de directividad relacionado con la gestión de las interacciones al intentar contenerse en las intervenciones y en el uso del silbato, recurriendo a un mayor uso de estrategias como el empleo de canciones o el chistar para llamar la atención del grupo o incluso una tendencia a invisibilizar su figura ocasionalmente, de forma que se puede hablar de un intento de modificación del papel que adopta durante la asamblea desde la interlocución de las aportaciones de los niños y niñas al fomento de las interacciones directas entre los miembros del grupo.

"En algunas ocasiones cuando algún niño o niña comienza a hablar en la asamblea pero dirigiéndose a ella, la docente le pide que se dirijan a los compañeros y compañeras y no a ella. La maestra parece contenerse a la hora de intervenir dando más tiempo a que el niño o niña se exprese o comunique lo que quiere decir, asumiendo un papel más secundario en las interacciones grupales durante la asamblea y dejándose llevar por los intereses que van emergiendo"(Diario de Observación, Fase 2).

También valora la potencialidad de la documentación de otros espacios antes no contemplados como estrategia para registrar aspectos difíciles de identificar, de hecho comienza a documentar durante el tiempo de juego libre por rincones incluyendo una nueva herramienta de registro, un cuaderno que le facilita el proceso, pese a que reconoce dificultades para su puesta en práctica de forma más sistemática.

"Observo que la docente suele tener siempre la cámara encima de la mesa. Parece tomar fotografías en otros momentos que antes no registraba, prestando atención y recogiendo evidencias de lo que sucede en espacios a los que antes atendía sólo en caso de conflicto o requerimiento de ayuda, como es el caso del rincón destinado al juego simbólico. De esta forma, durante el tiempo de trabajo por rincones la docente destina menos tiempo a realizar funciones de apoyo, disminuyendo de forma muy considerable



el tiempo destinado a la preparación de materiales o funciones burocráticas que casi desaparece e incorporándose una nueva tarea, la observación del alumnado". (Diario de Observación, Fase 2).

Conclusiones

Antes de presentar las principales conclusiones es preciso considerar que las condiciones contextuales en que se realizaron los estudios de casos fueron diversas (investigadores, tiempos, secuencias de observación y focos). Por esta razón, se ha intentado hacer un balance global de lo sucedido atendiendo a las peculiaridades de cada caso y evitando realizar un análisis multicaseos.

De forma general, las maestras han manifestado diferentes niveles de transformación sobre su rol docente que nos permiten contrastar posibles cambios a nivel declarativo y/o en uso. Mientras que unas sólo experimentan cambios en sus declaraciones como consecuencia del espacio de reflexión que les ha facilitado esta experiencia de formación colaborativa basada en la investigación, otras van más allá mostrando indicios de reconstrucción de su práctica. Así, podríamos concluir que:

- a) Las evidencias recogidas sobre la modificación del rol docente se hallan en relación directa con los contenidos y objetivos decididos por las propias maestras y abordados durante la experiencia de LS. Por lo tanto, creemos que esta estrategia colaborativa de investigación-acción aplicada a la formación constituye una plataforma de gran valor para el desarrollo profesional en tanto que otorga posibilidades para la reflexión y el debate de las propias necesidades formativas, donde pueden seleccionar los objetivos y contenidos a desarrollar.
- b) La naturaleza del CP y las posibles relaciones jerárquicas entre sus distintas dimensiones parecen determinar su desempeño profesional docente, es por ello que el rol manifestado por las maestras en su práctica cotidiana es acorde a él. Los ciclos de LS parecen haber contribuido a la modificación de algunos aspectos del CP en diferente grado y carácter según el caso de estudio, y haber generado la necesidad de incorporar nuevas estrategias o modificar parcialmente su práctica. En consecuencia, inferimos que para poder transformar el rol docente es necesario transformar el CP y las estrategias de trabajo.
- c) A partir de las LS, las maestras han identificado, reconocido y verbalizado el rol desempeñado en el aula, y en algunos casos han encontrado o hemos identificado distancias entre el tipo de rol que declaran (teorías declaradas) con respecto de aquél que desempeñan (teorías en uso). En este sentido, la práctica reflexiva promovida antes, durante y sobre la acción de las lecciones experimentales, ha suscitado en la mayoría de los casos el reconocimiento de las distancias antes mencionadas. Creemos que para la transformación del CP y del rol docente es necesario un análisis crítico, reflexivo, debatido y argumentado en colaboración, acerca de su práctica que permita evidenciar las distancias existentes entre las teorías declaradas y las teorías en uso, que así como los fenómenos que las originan, son a menudo inconscientes.
- d) Las modificaciones observadas en el rol docente a la luz del proceso de LS se concluyen incipientes dado que los cambios evidenciados en la mayoría de los casos son a nivel reflexivo



y declarado, sin repercutir de manera significativa en la práctica. Los breves periodos de aplicación de la LS en este estudio de campo -durante dos ciclos escolares- difícilmente han posibilitado la reconstrucción de su rol docente, que se percibe fuertemente influenciado y arraigado, como hemos podido apreciar, por su historia de vida personal, académica y profesional. Por ello, creemos que la participación continuada y sistemática en procesos colaborativos de reflexión, tanto en la formación inicial como permanente, podrían llegar a producir finalmente transformaciones significativas del CP docente, al reconocer las necesidades y limitaciones profesionales existentes, y las potencialidades de cambio, identificar las distancias existentes entre las propias teorías declaradas y en uso, y constatar aquellas dimensiones de la personalidad emanadas de la historia de vida que influyen directamente en el desempeño profesional y, por ende, en el rol docente.

Bibliografía

- ANDERSON, L.M. & Bird, T. (1995). "How three prospective teachers construed three cases of teaching" *Teaching and Teacher Education*, 11, pp 479-499.
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BORKO, H. y PUTMAN, R.T. (1996) Learning to teach, in: D.C. Berliner and R.C. CALFEE (eds) *Handbook of Educational Psychology*, New York, MacMillan, pp 673-708.
- BOWERS, C.A. y FLINDERS, D.J. (1990). *Responsive teaching: an ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York, Teacher College Press.
- BROOKHART, S.M. y FREEMAN, D.J. (1992). "Characteristics of entering teacher candidates", *Review of Educational Research*, 62, pp 37-60.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- DÍEZ, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona, Graó.
- EISER, J.R. (1999). *Psicología social*. Madrid, Pirámide.
- GUERRERO y ARMAS, A. (2009) El docente: características, funciones y eficacias. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* (24)
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854
- HARGREAVES, A. (2000). Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826
- JIMÉNEZ, J.C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas, Cograf.
- KARLINGER, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*, Mexico, McGraw-Hill.
- LOSCERTALES, F. (1989) Aspectos psicosociales del rol docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (6), 541-549.



- NÚÑEZ, T. & LOSCERTALES, F. (1998): Definición del Rol Docente. *Comunidad Educativa*, 249, pp.19-23.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SOTO, E., SERVÁN, M.J., PEÑA, N. y PÉREZ, A. (2013). *Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge*. Paper presented at a WALs 2013, Goteborg, Sweden.
- TABER, K.S. (2006). Beyond constructivism: The progressive research programme into learning science, *Studies in Science Education*, 42, pp. 125-184.
- TIZÓN, J.L. (2011). *El moder del miedo. ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?*. Madrid, Milenio.
- ZEICHNER, K. (1993). Research on teacher thinking and different views of reflective and teacher education. Documento presentado a *The six international conference of the International Study Association on Teacher Thinking*. Göteborg, Suecia.



La construcción de un entorno colaborativo entre agentes implicados en la formación del profesorado de Secundaria: alumnado, profesorado del Máster y tutores de prácticas

Building a collaborative environment between agents involved in secondary school teacher education: students, master teachers and practice tutors

Jardon Giner, Paula*; Sancho Álvarez, Carlos.; Rodriguez Gonzalo, Carmen. *Universitat de València*

* Datos de contacto: +34 963864423 | paula.jardon@uv.es

Resumen

La formación del profesorado de Secundaria ofrece en la actualidad la posibilidad de constituir un entorno de trabajo colaborativo entre el sistema escolar y la universidad que se ha convertido en un estímulo para el profesorado de los IES y en un catalizador de la investigación universitaria.

En el entorno del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universitat de València se trabaja en investigación-acción para la mejora de la formación de los docentes: un proyecto de innovación docente (Passarel·la Docent) y las sesiones de trabajo con el profesorado tutor de prácticas, son los entornos en los que se desarrollan grupos de discusión, exposiciones de buenas prácticas y encuestas para elaborar de mejora a partir de la reflexión sobre el perfil profesional en general y el contexto de trabajo actual, en particular. Esta reflexión está orientando los procedimientos y los materiales necesarios para cada actor educativo, toda vez que potencia el compartir conocimiento a partir de los espacios de interacción.

Resulta fundamental conocer las diferentes miradas de los agentes educativos implicados directamente en la formación docente y en la práctica escolar a través de espacios de participación que posibiliten la reflexión y mejora hacia el propio proceso. En esta línea se presentan los aspectos más relevantes que han ido surgiendo entre alumnado, profesorado del Máster y tutores de prácticas, así como algunas necesidades para continuar hacia posibles líneas futuras de indagación que puedan ser compartidas con investigadores y formadores docentes de otras universidades.

Palabras clave: *Formación profesorado, Máster de profesorado de Secundaria, formación inicial, investigación-acción, grupos de discusión*

Resumen en inglés

The secondary school teacher education currently offers the possibility of creating an environment for collaborative work between the school system and the university has become a stimulus for teachers in secondary schools and a catalyst for university research.



In the environment of the master's degree in secondary school teacher educational at the University of Valencia we are working in action-research projects for the improvement of teacher training on: A teaching innovation project (Passarel·la Docent) and work sessions with teaching practice tutor, are the environments in which focus groups, exhibitions and surveys of best practices to develop improvement from the reflection on the professional profile in general and the current work context in particular. This reflection is guiding procedures and educational materials needed for each actor, whenever power sharing knowledge from interaction spaces.

It is essential to know the different viewpoints of educators directly involved in teacher training and school practice through participation spaces that enable reflection and improvement to the process itself. The most relevant aspects that have emerged between students, teachers and tutors Master practices and needs to continue to some possible future lines of inquiry that can be shared with researchers and teacher educators from other universities are presented in this line.

Palabras clave en inglés: *Teacher Training, master's degree in secondary school teacher education, Pre-service training, action-research, focus groups*

Introducción

La implantación de los planes de estudio de Máster de Profesorado en Secundaria en las universidades españolas a partir de la Orden ECI/385/2007, aplicada mayoritariamente a partir del curso 2011-2012 ha supuesto un reto para una mayor y mejor formación inicial, sin duda necesaria, de los docentes de esta etapa educativa. A pesar del escepticismo inicial respecto a la idoneidad de su desarrollo (Martínez Bonafé, 2011; García Pérez, 2010) no cabe duda de que ha supuesto una franca mejora en la formación de este colectivo profesional.

En la Universitat de València el curso 2014-2015 se cumplirá el quinto año de realización de este máster, siendo una de las universidades españolas que mayor número de alumnos ha formado desde sus inicios: 879 en 2010-2011, 743 en 2011-2012, 540 en 2012-2013 y 690 en 2013-2014, superando las cifras de los últimos tres años en el próximo curso, según las estimaciones de matrícula existentes. Un grupo muy numeroso de profesores universitarios y de la etapa de secundaria están implicados en esta formación. Favorecer la comunicación e interacción entre ellos constituye uno de los objetivos fundamentales de la organización del máster, una coordinación muy compleja dado el número de agentes implicados.

Desde el año 2012 se han desarrollado dos proyectos de innovación docente: Passarel·la docent y Passarel·la oberta¹ financiados por el Vicerrectorado de Cultura i Igualtat de la Universitat de

¹ Han participado en Pasarel·la Docent y Passarel·la Oberta: Paula Jardón Giner, Xose Manuel Souto González, Juli Hurtado Llopis, Jordi Solbes Matarredona, Joan Antoni Aparisi Romero, Jorge Saiz Serrano, Elena Giménez Urraco, Francisco Sánchez López, M^a Angels Martínez Bonafé, Valentín Gavidia Catalán, Jose Ignacio Madalena Clavo, Victoria Abad Beltrán, Carmen Rodríguez Gonzalo, y Jose Ramón Insa Agustina, Manel Josep Traver y



València, en los que han participado dieciséis profesores del máster. El objetivo del primero es crear materiales docentes que se comparten en una web de libre acceso (<http://pasobert.blogs.uv.es/>) y el del segundo, mejorar la coordinación y el trabajo colaborativo. En este entorno se han llevado a cabo investigaciones conjuntas con alumnado de máster para analizar el proceso de implantación y la percepción del alumnado (Jardón, Melena y Gómez, 2012; Ciscar, Fita Fonfría y Galán, 2012). Dos Trabajos de Fin de Máster incorporan el trabajo colaborativo de estos grupos de profesorado del máster, de las prácticas y del alumnado: el de Mireia Ramón Carr y el de Virginia Pérez Sáenz.

Por otro lado se han realizado Jornadas de trabajo y formación con el profesorado tutor de Secundaria. En ellas se recogieron propuestas y se realizaron encuestas para orientar la mejora y la coordinación. El resultado de las mismas se presenta en este trabajo.

Marco teórico y objeto de estudio

La formación inicial únicamente constituye un primer paso en el proceso de aprendizaje y profesionalización que continuará a través de otros mecanismos en el transcurso del desempeño docente (Gimeno, 2005). Pero además la relevancia de esta primera etapa formativa se ha visto incrementada al otorgarle un papel decisivo en la configuración de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006; Esteve, 1997, 2003). Como señala Montero, es necesario que los profesores compartan conocimientos y compromisos éticos comunes, estándares de formación compartidos, socialización profesional, implicación en las decisiones educativas y normas y conocimientos profesionales (Montero, 2006). Cuanto más altas y complejas son las tareas y finalidades que le corresponden a una profesión y a la organización donde se ejerce, mayor es la necesidad de acometerlas con otros, colegiada y concertadamente y más aún desde el punto de vista de una educación pública y democrática. En ese sentido, la educación y los centros de secundaria estarían llamados a desarrollar en su seno los elementos esenciales de una comunidad de profesionales que trabajan y aprenden juntos (Escudero, 2009). Pero la socialización profesional no siempre se produce en las condiciones ideales. Las encuestas y grupos de discusión que hemos realizado con el alumnado nos indican que sigue habiendo una gran distancia entre los aprendizajes teóricos que se aprenden en el máster y la realidad de la práctica profesional que observan durante el Prácticum.

Es importante que se vean acompañados en sus inicios por profesores más experimentados con los que aprender la vertiente más pragmática e incierta de la profesionalización para convertirse en

Joan María Senent. Colaboradores: Verónica Cuenca y Ani del Río como alumnas en prácticas del grado de Pedagogía, Rafael Daza, María García, Juanjo Asensi como tutores de prácticas y Mireia Ramón Carr, Laura Martínez Sarti, Salut Hernáiz, Anna Muñoz, Carla Jaén, José Vicente y Virginia Pérez, alumnado del máster.



auténticos profesionales reflexivos (Schön, 1992). La práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas (Hargreaves, 2000) minan toda la práctica y afectan a la relación pedagógicas.

Por ello se propone desde el máster avanzar en una metodología orientada a la integración curricular (Bean, 2005; Torres, 2006) que favorezca la interiorización por parte de los futuros profesionales de la enseñanza de hábitos y culturas de trabajo y también de una construcción integrada del currículum que favorezca la comprensión de la realidad en toda su complejidad (Morin, 2001). Se trata de poner en práctica en el mismo máster de las metodologías que forman parte de los contenidos sobre desarrollo curricular y organizativo, para transferir una cultura de colaboración profesional, que muchos de los alumnos y alumnas del máster no han experimentado nunca como estudiantes. Consiste en convertir el máster en un espacio de innovación educativa compartido entre el profesorado de la etapa secundaria, el profesorado universitario y los futuros docentes, como medio para mejorar sus aprendizajes toda vez que se potencia la interrelación universidad pública y sistema escolar público potenciando la transferencia y asumiendo la responsabilidad social de las universidades (Santos, 2005)

La complejidad ligada a la incorporación de toda la población a la enseñanza secundaria obligatoria, unida a la ampliación de las responsabilidades y tareas educativas asignadas a la escuela, tienen como consecuencia una mayor complejidad en la formación de los y las docentes que para ejercer su profesión han de poseer competencias relacionadas con el contexto social y en su relación de trabajo con otros profesionales (Perrenoud, 2004). En la enseñanza secundaria habitualmente se trata de un cambio importante de la cultura profesional individualista, más generalizada que aquella, heredera de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que comienza a ser aún más minoritaria con los relevos generacionales que se están produciendo en la actualidad.

El objetivo de Passarel-la docent es crear materiales docentes y el de passarel-la oberta es mejorar la coordinación y el trabajo colaborativo entre el profesorado, realizando una investigación-acción respecto a los materiales docentes, las prácticas y acciones compartidas y el practicum.

El objeto del estudio que aquí se presenta parte de la definición de problemas surgida en todas las acciones descritas para indagar sobre las necesidades de mejora en el practicum, que los tutores de los centros observan y proponen. Por otro lado se pretende conocer la motivación del profesorado tutor en su implicación en la formación de futuros docentes.

Metodología

La investigación-acción, explora las interacciones que se producen en la práctica (Elliot, 1990). El análisis de las prácticas docentes compartidas y más en concreto durante el prácticum, se realiza a dos niveles: por un lado a nivel micro con la grabación de las prácticas de algunos y la reflexión conjunta del alumno o la alumna de prácticas, el profesor o profesora de prácticas y los miembros



del grupo de innovación, por otro lado a nivel macro con la evaluación conjunta de tutores académicos, tutores del practicum y alumnado, en las sesiones de clase y en reuniones específicas y grupos de discusión. A partir de estas ideas se ha realizado una encuesta al profesorado tutor de prácticas.

Se ha realizado un análisis categorial inductivo sobre las respuestas del profesorado en relación a las preguntas realizadas sobre la formación del profesorado de Secundaria.

Después de leer y analizar la información obtenida en el que ha participado el equipo de docentes, se ha realizado un análisis de contenido mediante el establecimiento de un sistema categorial inductivo a través del estudio de las unidades que comparten significados afines (Bardín, 1986) en base a las intervenciones realizadas por los/las participantes. Asimismo, se han establecido una serie de frases clave que se han asociado a los diferentes párrafos de interés sobre las respuestas, las cuales han dado lugar a las categorías finales de análisis. Es decir, obteniendo en último lugar las propuestas agrupadas por ideas principales, como se puede observar en las tablas 1 a 3.

Las categorías se han establecido posteriormente, ya que no se cuenta con un sistema categorial previo. Es la lectura y relectura de las respuestas del grupo las que permiten el establecimiento de categorías de interés y propuestas agrupadas por ideas principales. Por tanto, cabe hacer referencia que estamos hablando de un marco flexible, propio del enfoque cualitativo con el que se ha trabajado.

Resultados

Se trabajó con un grupo de 82 tutores y tutoras del Máster para concretar una serie de aspectos en relación a la formación del profesorado de Secundaria:

¿Cuál es el motivo de su participación e implicación en la formación de futuros docentes?

¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la formación inicial del profesorado de Secundaria?

¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la organización, comunicación y evaluación en la formación del profesorado de Secundaria?

A partir de las respuestas de 61 personas se han agrupado sus propuestas en tres apartados en relación a las ideas principalmente aportadas por ellos y ellas.

Los resultados son:



Tabla 1. Pregunta 1: ¿Cuál es el motivo de su participación e implicación en la formación de futuros docentes?

Propuestas agrupadas por ideas principales aportadas	Coincidencias nº personas	
Colaborar en la formación de los futuros docentes	17	
Conocer nuevos planteamientos en metodología y evaluación educativas	14	
Mejorar la calidad educativa de los centros	7	
Compartir mi experiencia profesional	7	
Aprender de las nuevas generaciones	6	
Colaborar en la mejora educativa	6	
Interés por la formación y la Educación	4	
	Total	61

Tabla 2. Pregunta 2: ¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la formación inicial del profesorado de Secundaria?

Propuestas agrupadas por ideas principales	Coincidencias nº personas	
Mayor comunicación Universidad-alumnado-tutores/as prácticas	15	
Periodo de prácticas más largo	13	
Combinar el aprendizaje teórico con el práctico	10	
Ninguna	8	
Dedicación exclusiva durante el periodo de prácticas	5	
Cambiar el plan de formación	3	
Acordar objetivos comunes entre centros-universidad-alumnado	3	
Mejorar metodologías hacia la diversidad	2	
Mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras	2	
	Total	61

Tabla 3. Pregunta 3: ¿Cuáles son sus propuestas para mejorar la organización, comunicación y evaluación en la formación del profesorado de Secundaria?

Propuestas agrupadas por ideas principales	Coincidencias nº personas	
Realizar una coordinación real entre tutores/as alumnado y centros	15	
Realizar una comunicación más amplia entre centros-universidad	13	
Ninguna	10	
Realizar un mayor seguimiento con los tutores/as	8	
Realizar más visitas por parte de los tutores/as a los centros de prácticas	5	
Mejorar la orientación socio-profesional	3	
Revisar los contenidos formativos	3	
Realizar más entrevistas personales con el alumnado	2	
Cambiar el periodo de prácticas	2	
	Total	61



Conclusiones

Se han creado diferentes espacios compartidos en el Máster de profesor/a de Secundaria de Valencia se han creado diferentes espacios de aprendizaje compartido de tipo mosaico (Hargreaves, 2005) con el objetivo de compartir y construir conocimiento docente y sobre la formación del profesorado. Se trata de: un proyecto para la grabación de sesiones de prácticas en los centros y de grupos de discusión (Passarel·la Docent), un proyecto para realizar actividades coordinadas de integración curricular entre diferentes materias del máster (Passarel·la Oberta), Jornadas de trabajo y formativas con profesorado tutor de prácticas. A partir de todo ello y como parte de un proceso de investigación acción se llevó a cabo una encuesta, cuyos resultados se analizan en este trabajo. Como señala Santos Guerra, la práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas y solo el deseo de aprender permanentemente puede convertir a profesores y profesoras en auténticos enseñantes (Santos Guerra, 1999). Esta parece ser una de las motivaciones que más peso tiene entre el profesorado tutor de prácticas.

La otra conclusión es la importancia de la coordinación entre los centros y la universidad. En tercer lugar parece necesario destacar que "...Si queremos que las y los estudiantes participen en ese recorrido, que se vinculen a una tarea que entendemos deseable, hemos de cuidar que lo hagan suyo; y entonces ya no será nuestro legado sino una creación suya. ¿Podemos hacer algo para favorecer ese movimiento? Sí, pero ha de pasar por la relación con las y los futuros docentes, en la que puedan ver encarnadas las ideas que queremos compartir, en la que puedan participar en el tipo de prácticas que consideramos deseables. Y así, ya no centramos la atención en la voluntad de durar, sino en la confianza en la capacidad de quienes están formándose para ser enseñantes para seguir su propio camino, reabriendo ganancias que ya serán del presente" (Blanco, 2005)

El modelo de trabajo de este proyecto consigue ultrapasar la estructura altamente disciplinar tanto de la titulación del máster como de la organización de los IES para conformar un modelo de formación del profesorado que se basa en los avances de la pedagogía en el último siglo y se aleja de una concepción excesivamente disciplinar y técnica del trabajo del docente en esta etapa educativa. Una formación para el futuro profesorado en la que se construye un concepto de profesionalidad basada en los paradigmas de la reflexión sobre la acción, la investigación deliberativa y colaborativa y la conformación de la identidad profesional que incluye la consideración de aspectos relacionados con una auténtica comunidad de aprendizaje. Se apoya en el análisis conjunto y la construcción de saberes experienciales heterogéneos para todas las especialidades del máster.



Bibliografía

- BARDÍN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BEAN, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid. Morata
- BLANCO, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de las escuelas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1.
- BOLÍVAR, A. (2002). *Desarrollo profesional del docente: En un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CISCAR, J. FITA, S., FONFRIA, X., GALAN, O. (2012) Formación del profesorado e innovación educativa: dos caras de la misma moneda. El ejemplo del máster de formación del profesorado. En: Durán Villa, F.R., López Facal, R., Saavedra Vázquez, M.C, Sánchez García, J.A y Villarino Pérez, M. (2012) *Innovación docente en historia, arte y geografía*. Actas del Congreso de Santiago de Compostela del 7 al 9 de septiembre de 2011.p.159-172
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, pp.79-103.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica* (1ª ed.). Barcelona: Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2010). La investigación en didáctica de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En: Ávila Ruiz, R. M., Rivero Gracia, M. P., & Domínguez Sanz, P. L. (2010). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. p. 399-416
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata
- JARDÓN, P., MELENA, A. y GÓMEZ, H. (2012) Reflexiones sobre didáctica y currículum en las titulaciones de Historia, Geografía e Hª del Arte orientadas a la docencia en Secundaria. En: Durán Villa, F.R., López Facal, R., Saavedra Vázquez, M.C, Sánchez García, J.A y Villarino Pérez, M. (2012) *Innovación docente en historia, arte y geografía*. Actas del Congreso de Santiago de Compostela del 7 al 9 de septiembre de 2011.p.173-186
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2011) Aprender el oficio de docente sistematizando la práctica. En: Pérez, A. *Prácticas educativas y procesos de innovación y mejora en la educación secundaria*. Barcelona: Graó



- MONTERO, L. (2006) Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En: Escudero, J.M. y Luis, A. eds. (2006) *La formación del profesorado y la mejora en la educación*. pp. 155-194.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- SANTOS B. de S. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila Editores.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1, p.1-15.
- SCHÖN, D. A., (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- TORRES, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata 5a ed.



La reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes a través de las Lesson Studies

The reconstruction of teachers' practical knowledge through Lesson Studies

Soto Gómez, Encarna; Serván Núñez, M^a José; Pérez Gómez, Ángel. *Universidad de Málaga*

* Datos de contacto: +34 952132570 | servan@uma.es

Resumen

Esta comunicación se centra en el diseño y los primeros resultados de una investigación cuyo propósito es analizar en profundidad el pensamiento práctico de los docentes, investigando tanto su naturaleza como los procesos que ayudan a identificarlo y reconstruirlo, partiendo del supuesto de que las Lesson Studies son una estrategia privilegiada para ello.

Las LS constituyen una estrategia de investigación-acción cooperativa originaria de Japón, donde lleva siglos asentada como política de mejora de la enseñanza y en consecuencia de desarrollo profesional docente. Son fundamentalmente procesos de investigación que, mediante el trabajo cooperativo de un grupo reducido de docentes, pretenden resolver problemas didácticos para facilitar el aprendizaje.

Nuestro proyecto de investigación se centra en conocer el conocimiento práctico de siete maestras de educación infantil y se propone indagar cómo las LS ayudan a hacer evidente la distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (Argyris, 1993) de las docentes implicadas y sobre todo cómo tomar conciencia de si la participación en un proceso de LS estimula la mejora de la práctica y por tanto el desarrollo del pensamiento práctico de las docentes. En el proyecto se desarrollan 7 estudios de casos individuales con maestras de educación infantil y un estudio de casos grupal de las siete maestras participando en un proceso de LS.

La distinción entre pensamiento práctico y conocimiento en la acción de Schön, así como las aportaciones más recientes de las investigaciones sobre neurociencia cognitiva, nos llevan a indagar las dimensiones conscientes e inconscientes –conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores- implicadas en la manera que tienen estas maestras de percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar en el escenario complejo de las interacciones de aula.

Palabras clave: *conocimiento práctico docente, Lesson Studies, investigación-acción cooperativa, desarrollo profesional docente, estudio de caso*

Resumen en inglés

This paper focuses on the design and initial results of a research process, the purpose of which is to analyse in depth the professional practical knowledge of teachers, investigating both its nature



and the processes which can help to identify and reconstruct it. The initial supposition is that LLS is a privileged strategy for the reconstruction of the practical knowledge of teachers.

Lesson Studies are a cooperative action-research strategy originated in Japan where they are the teacher development policy centuries ago. They are fundamental research processes which, through the co-operative work of a reduced group of teachers, aim to resolve teaching problems and facilitate learning. This system is made up of seven stages: 1. Define the problem. 2. Cooperatively design an "experimental lesson". 3. Observe it and teach it. 4. Discuss and analyse the evidence collected. 5. Check the lesson. 6. Develop and observe a revised lesson in another class. 7. Discuss and assess on new evidence and disseminate the experience.

Our research project is focused in seven preschool teachers. We propose investigate how LS can highlight the gap between the proclaimed theories and the theories-in-use (Argyris, 1993) of the teachers involved and above all, how to become aware of this evidence stimulate practical improvement and so teacher development. The project develops seven individual case studies with pre-school teachers and a case study of the group of seven teachers taking part in the LLS process.

Schön's distinction between practical thinking and knowledge-in-action, along with more recent contributions from cognitive neuroscience research, have led us to investigate the conscious and unconscious dimensions —knowledge, skills, emotions, attitudes and values— which affect the way these teachers perceive, interpret, make decisions and act in the complex world of classroom interactions.

Palabras clave en inglés: *Teacher practical knowledge, Lesson Studies, cooperative action-research, teacher development, case study.*

1. Fundamentación teórica

Pensamos que es necesario clarificar qué hay debajo de los procesos que englobamos en el término paraguas "Pensamiento práctico". Comprenderlo requiere clarificar el sentido de dos conceptos que normalmente se confunden: pensamiento práctico y conocimiento práctico (en gran medida derivados de los conceptos de Schön: reflexión sobre la acción y conocimiento en la acción).

Hemos definido el *conocimiento práctico*, o conocimiento en la acción de Schön, como el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación.

Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción en cada situación. Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo para explicar la orientación de su conducta. Por eso Argyris (1993), destaca la necesidad de diferenciar las "teorías en uso" de las "teorías proclamadas". La eficacia personal y profesional de cada individuo se relaciona con el grado de congruencia que



es capaz de conseguir entre ambos dispositivos “teóricos” y no cabe duda de que graves diferencias entre ambos implican elevadas dosis de disfuncionalidad e inconsistencia en la interpretación y en la acción (Hammerness, 2006).

El *pensamiento práctico*, a los efectos de esta investigación, se podría definir, al igual que el concepto de competencias, como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, conscientes e inconscientes, que constituyen un sistema complejo de comprensión y de acción, que se activan en contextos concretos que hay que analizar y sobre los que hay que intervenir (Pérez Gómez, 2010, 2012).

Dando un paso más en la definición del pensamiento práctico, entendemos que, para que el *conocimiento práctico* se constituya en *pensamiento práctico*, ha de incorporar procesos de reflexión (conciencia), que puede realizarse antes, durante o después del desarrollo de la acción. Sin embargo, para que sea operativa debe transformarse en hábito automático y en parte



inconsciente, si no, podría convertirse en una mera justificación personal alojada en nuestras teorías proclamadas.

Figura 1. Reconstrucción del conocimiento práctico en pensamiento práctico

Esta reconstrucción del conocimiento práctico en pensamiento práctico requiere dos procesos complementarios:

- La reflexión sobre la acción (teorización de la práctica) Hagger y Hazel (2006). Provocar que los docentes cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas que condicionan su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas (Ghousseini, 2008).
- La reconstrucción del conocimiento práctico (experimentación de la teoría). Es decir, la traslación de la teoría personal reformulada a nuevos esquemas, hábitos, actitudes y emociones informadas ahora por nuestra reflexión previa sobre las posibilidades y límites de nuestros modos habituales de percibir, interpretar, tomar decisiones, relacionarnos y actuar (nuevas Gestalt informadas de



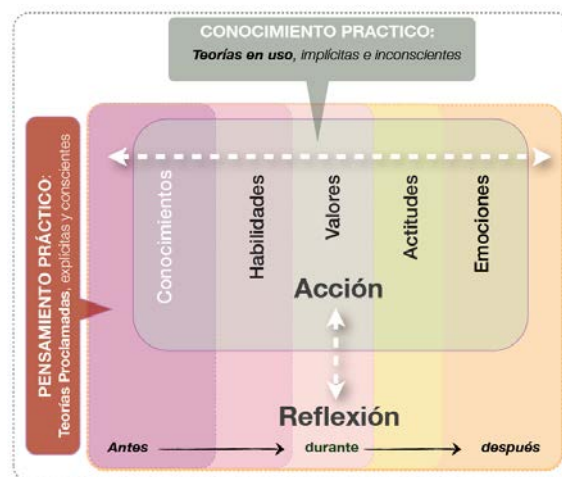
Korthagen). Este momento requiere enfatizar la experiencia, la práctica y la experimentación de nuevas formas de percibir, diseñar, tomar decisiones, relacionarse y actuar.

1.1. Las dimensiones del pensamiento práctico

En este sentido, para clarificar y orientar la identificación del pensamiento práctico, distinguimos varias dimensiones y niveles que a *grosso modo*, podrían facilitar tanto la descripción como la comprensión de los diferentes elementos que lo configuran.

- Conocimientos. El conocimiento está formado por estructuras conceptuales, sistemas de ideas, modelos o mapas que nos ayudan a interpretar la realidad, diseñar nuestra intervención y prever las consecuencias de una manera de actuar (Taber, 2006).

Figura 2. Dimensiones del pensamiento práctico



- Habilidades y destrezas. Existen diferentes tipos de habilidades y estrategias heurísticas, semiheurísticas, algorítmicas, etc. a todas ellas se les suele denominar conocimiento procedimental.
- Valores. Constituyen principios de comprensión y de acción que consideramos valiosos en nuestra vida personal o profesional. Claramente los valores implican conocimientos y están estrechamente relacionados con las emociones.
- Actitudes. Eiser (1999) las define como predisposiciones aprendidas para responder en una manera consistente a un objeto social. Están muy ligadas a las emociones y a los hábitos.
- Emociones. Son las tendencias primitivas y/o evolucionadas de aceptación o rechazo, de acercamiento, paralización o huida ante estímulos y contextos.

Estos elementos están presentes tanto en los saberes declarativos, que tradicionalmente han ocupado el contenido de los debates pedagógicos, como en los saberes en uso. Esta posible relación en cada uno de los aspectos y en todos, de una forma integrada, nos ayuda a conocer mejor nuestro pensamiento práctico, así como la posible distancia que puede existir entre nuestras



teorías declaradas y las teorías en uso. Este será uno de los ejes de nuestro proyecto, profundizar en las relaciones de convergencia y de discrepancia, entre el pensamiento explícito o las teorías proclamadas y las teorías en uso, y la virtualidad de las Lesson Study como herramienta metodológica para la identificación, contraste y revisión autónoma y cooperativa de las mismas.

2. Finalidad del proyecto

Por tanto, la finalidad y objetivos del proyecto tienen que ver fundamentalmente con:

- a) Estudiar el pensamiento práctico en docentes de educación infantil, tanto en relación a sus comprensiones subjetivas y personales, como en cuanto a sus prácticas docentes y el sentido y comprensión que las orienta.
- b) Comprender los procesos de reconstrucción de algunas dimensiones del pensamiento práctico de los docentes estudiados, en particular los procesos de identificación de la distancia entre sus teorías pedagógicas proclamadas y sus teorías en uso, generalmente inmune a las estrategias didácticas puramente transmisivas, mediante procesos de investigación-acción cooperativa (LS), de reflexión sobre la práctica, en dos aspectos básicos: la selección y relevancia de los contenidos curriculares y el diseño y desarrollo metodológico.
- c) Comprender las posibilidades y limitaciones de la LS para la reconstrucción del pensamiento práctico en docentes en ejercicio en el contexto escolar español.

2. Diseño metodológico de la investigación

Este proyecto, en primer lugar, se centra en el desarrollo concreto y sistemático, dentro del contexto español, de la estrategia conocida internacionalmente como LS, y, en segundo lugar, en indagar, a través de ocho estudio de casos, como esta propuesta de investigación y acción cooperativa ayuda a que los docentes mejoren la enseñanza y comprendan la naturaleza y peculiaridades de su pensamiento práctico. De estos ocho estudios, siete se centrarán en cada una de las docentes de infantil seleccionadas y uno sobre el grupo completo durante las diferentes fases de la LS. La comunicación de Vasquez Suarez y otros se centra en los estudios de caso realizados a las maestras individualmente y en este trabajo que aquí presentamos nos centraremos en el estudio de caso de la Lesson Study.

4. Lesson Study

Una vez realizada la fase preliminar de los estudios de caso individuales, iniciamos la LS y por tanto el octavo estudio de caso.

En correspondencia con las fases de la LS: 1. Definir el problema. 2. Diseñar cooperativamente una "lección experimental". 3. Observarla y enseñarla. 4. Discutir y analizar las evidencias recogidas. 5. Revisar la lección. 6. Desarrollar y observar la lección revisada en otra clase. 7. Discutir y evaluar



sobre las nuevas evidencias y diseminar la experiencia. Esta investigación ha concretado cada una de ellas de la siguiente forma:

4. 1. Definir el problema

El grupo de docentes elegido selecciona un problema o preocupación común que orientará el diseño de la propuesta didáctica.

Ellas mostraron su interés por investigar sobre su rol docente, en una línea menos directiva y observadora del aprendizaje de su alumnado, en relación con una metodología más abierta y libre: la preparación de ambientes de aprendizaje. De hecho, ya desde la realización de las primeras lecturas sobre actividad libre en ambientes que nos solicitaron, algunas maestras empezaron a introducir cambios en su aula en el sentido de dedicar más tiempo a la actividad libre, darle un mayor valor o registrar más sistemáticamente lo que hacían los niños y las niñas en el tiempo libre.

4. 2. Diseñar la lección

El grupo de docentes ha diseñado cooperativamente la propuesta acordada. Este diseño debe ayudarles a comprender cómo y por qué el desarrollo de las actividades de aprendizaje permite la comprensión e implicación de los estudiantes.

Finalmente, decidieron diseñar un microambiente de recorridos, donde con tubos y bolas de diferentes tamaños, los niños y las niñas pudieran aprender sobre los conceptos de tamaño y distancia, se pudiera promover el trabajo cooperativo y desarrollar el pensamiento divergente. El espacio se presentaría a los niños y las niñas en una asamblea, se dejaría un tiempo para el juego libre y luego se les propondría un reto. Diseñaron las estrategias de recogida de información que iban a utilizar durante la lesson experimental: para ello elaboraron una hoja de observación.

4. 3. Enseñar la lección y observarla

La lección experimental fue desarrollada por una maestra del grupo el 3 de junio de 2013 en su clase, mientras las demás observaban y recogían evidencias en directo durante una sesión. El resto de las sesiones se editaron en vídeo y se dispusieron para su observación y análisis. Todas las maestras, que observan presencialmente y mediante los registros grabados, llevaban su propio diario. Cada una de las maestras utilizó además una cámara de fotos, móvil o Tablet para recoger fotografías. La maestra encargada de la lección recogió además secuencias de vídeo.

Los miembros del equipo investigador también observaron pero, en este caso, se centrarán en cómo la maestra pone en acción la propuesta acordada por el grupo y en cómo sus compañeras observan y analizan la lección.

4. 4. Discutir sobre las evidencias recogidas y analizar y revisar la lección

En esta fase, destacan la importancia del trabajo cooperativo y de la observación como herramienta para evaluar el aprendizaje del alumnado.



Con respecto al trabajo cooperativo, destaca que en todo momento las maestras hablan en plural aunque sólo una maestra del grupo ha desarrollado la lección experimental, pero asumen que los aspectos que se pueden mejorar tienen que ver con el diseño cooperativo realizado por todas y sus consecuencias para el aprendizaje de los niños y las niñas, y no con la actuación de la maestra. La maestra encargada de desarrollar la lección afirma que se ha sentido muy cómoda y respaldada por el trabajo de equipo aunque le ha costado contenerse porque su papel suele ser más directivo, lo que puede ser una evidencia de cómo la LS le ayuda a reconstruir su conocimiento práctico en relación con su rol docente, una de las preocupaciones de partida del grupo.

Para todas las maestras fue una revelación detenerse a observar lo que hacían los niños y las niñas en el microambiente sin tener que hacer nada más. Descubrieron lo complejo que era centrar la mirada, aunque al mismo tiempo resaltaron la importancia del diseño grupal realizado del microambiente así como el contar con una estrategia de recogida de información relacionada con los objetivos de la lección diseñada. Pudieron valorar grupalmente, lo estimulante y necesario que era realizar esta mirada atenta a los aprendizajes espontáneos de la infancia y lo poco que lo hacían. Destacaron la dificultad de aprender esto en solitario y lo mucho que les había servido el trabajo cooperativo a este respecto, pese a los miedos iniciales a la exposición al grupo por parte de la docente que desarrollaba la lección. También les pareció maravilloso tener la oportunidad de observar la clase de otra compañera, por la distancia que te da con respecto a tu propia práctica.

En general, llegan a la conclusión de que el microambiente diseñado es adecuado para que los niños y las niñas construyan los conceptos de tamaño, distancia y también velocidad, que no lo habían previsto. Esto supone tomar conciencia de que los niños y las niñas son capaces de aprender cosas mediante la experimentación libre en un ambiente preparado por ellas, sin que tengan que intervenir constantemente y sobre todo que esta metodología les permite conocer mejor a su alumnado sin dar por supuesto aprendizajes o reacciones. También concluyen que el microambiente es adecuado para desarrollar el juego cooperativo, ya que los niños y las niñas interactúan desde el principio, y para desarrollar el pensamiento divergente, ya que se producen muchos juegos diferentes al de recorridos planeado.

Con respecto a posibles cambios para el siguiente ciclo, deciden hacer algunas modificaciones en el material y su disposición así como en la presentación de la propuesta. También se expresa la necesidad de plantear objetivos más concretos para que el aprendizaje que hacen las docentes con la LS sea aún más rico aunque hay una tensión entre esta propuesta y la necesidad de mantener la globalidad.

4. 5. Enseñar la lección revisada

Se desarrolla el proyecto en otra clase por parte de otra de las docentes del grupo y se vuelve a observar. En esta ocasión, el grupo de alumnado era menor y heterogéneo (había niños de 5 y de 6 años. Decidieron hacer una presentación más ligera por parte de la docente para evitar cualquier tipo de condicionamiento y así fue como, el alumnado sorprendió gratamente al grupo de



maestras, al desarrollar de forma espontánea los recorridos fuera del espacio dispuesto. Crearon recorridos espaciales creativos al margen del mueble con velcro que se dispuso en las dos ocasiones para ello. Las maestras pudieron observar evidencias de comprensión y aplicación de los conceptos señalados de tamaño y distancia a través de propuestas que ellas no pudieron imaginar previamente, evidencias claves del desarrollo del pensamiento divergente. En esta ocasión la intervención de la maestra fue aún menor que en la primera ocasión.

El grupo docente pudo constatar que su habilidad para observar y recoger evidencias de los aprendizajes del alumnado había avanzado considerablemente. La complejidad inicial, experimentada durante el primer ciclo, se había diluido considerablemente durante este segundo y lo más importante, habían comprendido la importancia que la documentación de los procesos de aprendizaje tiene en la educación infantil y la necesidad de fortalecer el rol docente con el diseño de contextos interactivos de aprendizaje autónomo que permitiera a los propios docentes una actitud o rol más reflexivo y menos activo.

4. 6. Analizar y debatir en foro ampliado, reflexionar y diseminar la experiencia

Esta fase se ocupa de describir, analizar y valorar el proyecto puesto en marcha de modo que otros docentes puedan comprender, contrastar, aprender y si es posible, utilizarlo con la flexibilidad requerida en sus propios contextos prácticos. Esto implica, relatar el proceso desarrollado y documentar los procesos que se han seguido: los objetivos de la investigación; los retos, problemas y conceptos que se están investigando; los métodos de recogida de datos; y una explicación del análisis de esos datos y de las conclusiones obtenidas especialmente con respecto al aprendizaje de los estudiantes y los métodos utilizados para provocarlo. Así fue como durante el mes de Mayo de 2014 en las Jornadas de Infantil organizadas por el Cep de la Axarquía (Málaga) estas maestras presentaron su experiencia, así como sus aprendizajes a un grupo ampliado de docentes de infantil. La novedad y el interés de la propuesta cautivó a la audiencia generando un interesante debate e intercambio que en algunos casos estimuló a conocer más esta metodología de mejora de la práctica para poder desarrollarla en sus propios centros. Posteriormente, aprovechando que esta investigación se desarrolla en un proyecto coordinado con un grupo de la Universidad de Barcelona, el grupo de investigación organizará una jornada de intercambio de experiencias con el grupo de Barcelona para poder construir propuestas conjuntas para la mejora y la comprensión de los procesos de formación docente tanto inicial como permanente.

5. A modo de conclusiones provisionales

En este momento nos encontramos en la fase final de la investigación, analizando los datos recogidos y elaborando los informes de los distintos estudios de caso por lo que las conclusiones presentadas deben considerarse provisionales.

Poniendo el foco en el aprendizaje de las docentes:



Podemos destacar que los debates se han centrado fundamentalmente en torno a su papel como docentes (más o menos directivo...), la estructura metodológica propuesta (la posibilidad de que los niños y las niñas aprendan mediante la libre experimentación en un ambiente diseñado y no mediante otras actividades más directivas) y los contenidos curriculares trabajados. Estos debates se han ido cargando paulatinamente de evidencias de su propia práctica, es decir la participación en la experiencia estaba propiciando el estímulo necesario para que en algunos casos, de una forma más puntual, y en otros, de otra más radical sus prácticas docentes fueran sintonizando con los contextos diseñados en la lesson.

En general, y a falta de un análisis más pausado del material por nuestra parte, podemos afirmar que:

- La Lesson Study permite evidenciar el contraste entre las teorías proclamadas de las participantes y sus teorías en uso, condicionadas fundamentalmente por sus contextos de trabajo y por su experiencia previa. Al mismo tiempo que facilitar la reflexión de cada docente sobre las peculiaridades de su práctica y las congruencias y/o disonancias entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso.
- En segundo lugar diseñar un programa continuado y concreto de actuación novedosa, congruente con la teoría reconstruida al calor de la búsqueda, compartida, el contraste de pareceres y el diseño consensuado en grupo. En el transcurso de las conversaciones, se aprecia un ir y venir constante entre el ideal y la realidad, entre lo que les gustaría hacer y lo que hacen y la LS supone un camino para acercar estos dos polos, les enriquece con estrategias que les ayudan tanto a detectar las contradicciones que encuentran en sus prácticas como la manera de resolverlas y sentirse más a gusto con lo que hacen, como la observación documentada y el trabajo cooperativo.

Por tanto, podemos concluir que la finalidad de la investigación desarrollada mediante la puesta en práctica de las LS contribuye de manera decisiva a enriquecer los procesos de formación del profesorado atendiendo a una dimensión habitualmente olvidada (Schön, 1998): aquella que se sitúa en los intersticios entre la formación teórica y la formación práctica, mediante la incorporación del conocimiento práctico del profesorado en procesos de investigación acción cooperativa: Lesson Study.



Bibliografía

- ARGYRIS, C. (1993). Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change. San Francisco, Jossey-Bass.
- EISER, J.R. (1999). Psicología Social. Madrid, Valencia.
- GHOUSSEINI, H. (2008). Learning with routines: Preservice teachers learning to lead classroom mathematical discussions. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, Ann Arbor.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006), *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*, Open University Press, Buckingham, GBR.
- HAMMERNESS, K. & SHULMAN, LEE (2006). Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices. Amsterdam, Teachers College Press.
- KORTHAGEN, F. (2005). "Introduction: Personal links that shape the identity of teacher educators". In G.F. Hoban (Ed.). The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework. Dordrecht: The Netherlands, pp. 231-234.
- KORTHAGEN, F. (2010). "The relationship between theory and practice in teacher education." In Baker, E., McGaw, B. & Peterson, P. (Eds.) (2010). International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford, Elsevier, pp. 669-675.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). Aprender a enseñar en la práctica. Barcelona, Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2012). Educarse en la era digital. Madrid, Morata.
- SCHÖN, D. A. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.
- TABER, S. (2006). "Beyond Constructivism: The Progressive Research Programme into Learning Science. Studies in Science Education, 42, pp 125-184.
- VASQUEZ SUÁREZ, K.; PEÑA TRAPERO, N.; RODRÍGUEZ RIVERA, J. A.; BECERRA MENA, A. F., GARCÍA DE PAZ, S. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (2014). "Conocimiento Práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study. Siete estudios de casos" Comunicación presentada en el congreso AUFOP 2014, Santander.



Repensando el aula universitaria: Reflexiones sobre el papel del alumnado en una experiencia de colaboración docente

Rethinking university teaching: Reflections on students' roles in a learning collaborative experience.

Gutiérrez Esteban, Prudencia. *Universidad de Extremadura*; Fernández Fernández, Elia María. *Universidad de Cantabria*; Fernández Olaskoaga, Lorea. *Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea* *

* Datos de contacto: +34 924289501 | pruden@unex.es

Resumen

En este trabajo presentamos una experiencia de colaboración docente interuniversitaria en torno a la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional de los implicados. El proyecto se ha desarrollado en virtud de la ayuda para investigadores noveles concedida por la Red Universitaria de Tecnología (RUTE). Participan en el mismo tres profesoras del área de Didáctica y Organización Escolar de tres universidades españolas y su alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, la Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián de la UPV-EHU y la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria).

Gracias a esta coyuntura, hemos conseguido generar un contexto de trabajo para fomentar el intercambio de experiencias entre noveles investigadores de diferentes universidades y lograr la sostenibilidad del proceso de cambio en el que aún nos hallamos inmersas. Los resultados de la investigación muestran los hallazgos y dificultades de un proceso de transformación de nuestras aulas tecnológicamente mediado en el que se consigue implicar al alumnado en su desarrollo, ofreciendo espacios e instrumentos para romper el aislamiento y facilitando la interrelación de agentes y contextos. Si bien en otros escenarios hemos compartido un avance del análisis realizado a nivel docente sobre el proceso de diseño y reflexión en torno a nuestra práctica docente, en esta comunicación, de forma particular, presentamos los resultados sobre la mejora del aprendizaje del alumnado en los diferentes ámbitos analizados: la redefinición de lo que consideramos innovaciones en las escuelas, el trabajo colaborativo, la construcción guiada del conocimiento y la relación pedagógica.

Palabras clave: *innovación docente, trabajo colaborativo, relación pedagógica, formación del profesorado.*

Resumen en inglés

This paper reports on the analysis of an experience of educational collaboration between universities around improving teaching practice and professional development. The project was developed under the support for junior researchers awarded by the University Technology Network in Spain. Three



teachers and their students take place in that Project (Early Childhood and Primary Education Grades; School of Education, University of Extremadura, Teacher Trainign at the University of the Basque Country and the School of Education at the University of Cantabria).

As a result, we encouraged a work context to promote the exchange of experience among junior researchers from different universities and sustainability of the process of change in which we are still immersed. Main results of the investigation show the findings and difficulties of a transformation of our technologically mediated classrooms in which the students get involved, providing space and tools to break the teacher isolation and facilitating the interplay of actors and contexts. While other scenarios we shared a preview of the analysis of the design process and reflection on our teaching practice, in this paper, particularly, we present the results on improving student learning in different areas analyzed: redefining what we consider innovations in schools, collaborative work, guided construction of knowledge and the pedagogical relationship.

Palabras clave en inglés: *teaching innovation, collaborative work, pedagogical relation, teacher training.*

Introducción

Este trabajo tiene su origen en el proyecto de investigación en el ámbito de la tecnología educativa concedido por la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), en el que han participado tres profesoras de distintas universidades españolas. Uno de los propósitos del proyecto fue fomentar el análisis crítico de la práctica docente y revisar el uso de las TIC y su integración en las aulas universitarias, de manera que hagan posible el intercambio entre el profesorado así como el alumnado participante en la experiencia en aras de la mejora de la docencia y la investigación.

La metodología docente empleada se basa en el paradigma de la investigación-acción colaborativa a nivel macro (entre alumnado) y micro (entre docentes) dando prioridad a la reflexión potenciando los debates e intercambios junto con la visión crítica en el análisis de la práctica educativa y considerando un uso de las TIC innovador como catalizador de experiencias que han permitido revisar el rol docente y desarrollar espacios que hagan posible la transformación de nuestro propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre orientada a la mejora y la generación de conocimiento relevante en el curso de las acciones ideadas (Noffke y Somekh, 2009). Así, la investigación-acción nos ofrece un escenario idóneo para la reflexión sobre nuestra práctica en el aula y las implicaciones en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Marco teórico y objeto de estudio

Este intercambio de inquietudes compartidas han hecho posible formar parte de un proceso de construcción del conocimiento doble, así como la identificación de las principales temáticas abordadas, a saber: la reflexión sobre el papel de las TIC en la transformación y mejora de la



práctica docente, el diseño de un escenario para repensar el aula universitaria a través de las ágoras mediante el uso de herramientas tecnológicas y la creación de una comunidad de práctica interuniversitaria (Rebollo et. al., 2012). El Ágora se convierte así en lugar de encuentro de corte horizontal donde discutir las problemáticas y resistencias al cambio en la escuela, invadiéndose asimismo, diversos escenarios para favorecer una interrelación entre contextos educativos formales e informales, en virtud de la mediación tecnológica. Se trataba en definitiva de favorecer la interrelación entre distintos contextos educativos mediados por la tecnología (Fernández et. al. 2011; Álvarez, Silió y Fernández, 2012) y la creación de una red de aprendizajes formal con el objeto de dotar de flexibilidad, autonomía y creatividad el intercambio de conocimiento, para lograr innovaciones y establecer relaciones con otros contextos más allá del espacio del aula (Sloep y Berlanga, 2011).

Sin embargo, hay que hacer notar que un uso innovador de las TIC en la enseñanza universitaria ha de pasar por reflexionar sobre el uso colaborativo de las tecnologías para la formación, desarrollo y preparación de su futuro profesional como docentes (Onrubia, 2007) junto con y sobre la innovación docente (Noguerol y Tomás, 1999; Fernández y García, 2009; Sánchez y González, 2012). En esta misma línea, Fernández, Rodríguez y Villagrà (2009) también realizan nuevas propuestas efectivas para la innovación docente universitaria pero desde la visión del alumnado (Giné, 2009).

Con todo, partimos de una concepción transformadora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los postulados de la investigación-acción y del rol docente como investigador (Stenhouse, 1987; Elliot, 1993a y 1993b; Carr, 2007), poniendo en valor el sentido educativo de las experiencias de integración de las TIC, "huyendo del vacío pedagógico" (Sancho, 2006:24), realizando una evaluación de la práctica docente orientada a la mejora y el uso innovador de las TIC en el aula universitaria (Gutiérrez et. al., 2011). Todo ello fue posible gracias a la optimización de los canales de comunicación entre el alumnado así como las relaciones entre diferentes agentes y contextos que permitieron la multialfabetización crítica del alumnado en diferentes lenguajes y medios (Area, 2010; Romero y Minelli, 2011; Pérez y Delgado, 2012; Scolari, 2013; Somekh, 2011).

Finalmente, entendemos el concepto de colaboración como una herramienta fundamental para la innovación educativa en la universidad (Jorrín, Vega y Gómez, 2004). Las TIC nos posibilitan la colaboración interna en cuanto al proceso de reflexión compartido, pero también potencian la colaboración externa entre el alumnado que forma una parte importante en los procesos de innovación educativa. Según Suárez y Gros (2013) la colaboración nos advierte sobre la importancia de "el otro" en la construcción social del aprendizaje, entendiendo que para ello es necesario implicarse en tareas que exige una coordinación grupal.

Metodología

Para la recogida de datos acerca de la experiencia vivida, se llevaron a cabo dos grupos de discusión en los que participaron estudiantes informantes clave con un claro perfil: eran estudiantes con alto



grado de participación e implicación en las tareas académicas así como en el desarrollo de la asignatura. Con un grado de motivación hacia el aprendizaje elevado, que ha permitido recoger sus valoraciones sobre las actividades llevadas a cabo en dos asignaturas de las seis participantes en la experiencia, tres en cada semestre y en las tres universidades que tomaron parte en este proyecto, tal y como se muestra en las tablas nº 1 y nº 2.

Tabla 1. Relación de asignaturas y grupos primer semestre

	Universidad de Cantabria	Universidad de Extremadura	Universidad del País Vasco-Herriko Unibertsitatea
Grado/curso	Infantil y Primaria (2º)	Infantil (2º)	Primaria (2º)
Asignaturas	Curriculum, sociedad y equipos docents	Innovación, evaluación e investigación en el aula	Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Primaria
Nº estudiantes	100	80	50
Nº grupos	25	20	12

Tabla n.2. Relación de asignaturas y grupos segundo semestre

	Universidad de Cantabria	Universidad de Extremadura	Universidad del País Vasco- Herriko Unibertsitatea
Grado (curso)	Primaria (2º)	Primaria (1º)	Primaria (1º)
Asignaturas	El centro como comunidad educativa	Recursos tecnológicos, didácticos y de investigación	Didáctica General
Nº estudiantes	40	240	74
Nº de grupos	10	60	18

Así, la información recabada en este trabajo sólo corresponde a los grupos de discusión de seis grupos pertenecientes a las asignaturas “Recursos Tecnológicos, Didácticos y de Investigación” del Grado de Educación Primaria (1er curso) de la UEx y “Didáctica General” del Grado de Educación Primaria (1er curso) de la UPV-EHU. De modo que las preguntas establecidas para fomentar el debate fueron:

- Reflexionar sobre los recursos tecnológicos utilizados para el desarrollo de las actividades propuestas. Su funcionalidad, cómo se han sentido con el uso, si han buscado otras herramientas... qué grado de uso han hecho, cómo han colaborado.
- Valoración de la experiencia, del propio ágora externo, del intercambio con estudiantes de otras universidades.



- Qué han aprendido, para luego profundizar dentro de eso nuevo qué diferencias hay con respecto a otras formas de hacer o plantear las actividades.
- Qué novedades han descubierto en su propio proceso de aprendizaje (construcción del conocimiento).
- Apoyo sentido en relación a uso de las herramientas, el apoyo recibido del docente.

Todas las entrevistas grupales fueron grabadas con el consentimiento de los y las participantes y se preserva el anonimato de estas personas. Posteriormente fueron transcritas y codificadas en categorías conforme se muestra a continuación.

Resultados

Principales hallazgos

Tras la recogida, codificación y análisis de las entrevistas grupales podemos destacar algunas de las categorías elevadas del proceso de análisis de datos y su descripción. Las mostramos a continuación:

Competencia digital

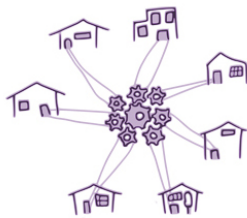
Esta categoría implica repensar el papel que ha de desempeñar la enseñanza universitaria en la multialfabetización crítica del alumnado, a través del empleo de diversos lenguajes y medios, mediatizando la reconstrucción del conocimiento, mediante la deconstrucción de su uso tradicional, el análisis de su uso en las escuelas para facilitar la reconstrucción hacia un uso innovador. Por lo que el proceso de adquisición de la competencia digital, ha seguido un proceso en espiral (progresivo, constante, retroalimentador), que permitía la reflexión y el aprendizaje en otros lenguajes así como los efectos que éstos generan en nosotros, gracias al uso de diferentes herramientas para la elaboración de un producto. Siempre siguiendo un proceso de búsqueda de respuestas a preguntas relacionadas con las TIC basadas en una actitud crítica.

Trabajo colaborativo

Las actividades de trabajo propuestas siempre eran en grupo, de manera compartida, buscando la implicación de todos los miembros para su posterior síntesis y tomando decisiones consensuadas y debatidas en grupo. De manera que la responsabilidad de ejecución de la tarea es compartida (distribución de tareas, asignación de roles rotativos, principio de interdependencia positiva y colaborativa). Para ello se generaron grupos de discusión entre el alumnado para favorecer la toma de conciencia sobre el recorrido del aprendizaje, evaluaciones por pares, etc.

Construcción del conocimiento

La construcción del conocimiento llevada a cabo ha seguido la secuencia: analizar individualmente las lecturas proporcionadas-reconstruir el contenido mediante el trabajo en grupo-reflexionar y conversar. Por lo que podemos hablar de un conocimiento construido de forma colectiva, pues se genera cuando existen las dudas y cuando existen diferentes opiniones dentro del grupo de iguales. Además el uso de herramientas digitales que permiten la creación colaborativa de



conocimiento, la retroalimentación y la comunicación en tiempo real, hacen posible que las tareas asignadas implicasen el intercambio, el debate, la aportación y creación de nuevas ideas, mediante la interacción del alumnado del mismo grupo y entre el de otras zonas, lo que ha enriquecido notablemente la creación y difusión de ideas.

Relación pedagógica

Las relaciones entre alumnado y profesorado y profesorado y grupo aportan de cada a la construcción individual (la experiencia individual de cada persona). La relación pedagógica posibilita la reflexión compartida, el darse cuenta de qué ofrecen las TIC y la capacidad de criticar y conocer la magnitud que implican. Así mismo los debates e intercambio de experiencias en ocasiones superaban las horas programadas, traspasando el ámbito formal al informal, reconstruyendo el significado de manera compartida a través de las conversaciones tanto presenciales como virtuales. Este hecho ha fortalecido los vínculos generados en las JUTE, el apoyo entre docentes, las anécdotas de aula, las inquietudes del quehacer cotidiano.

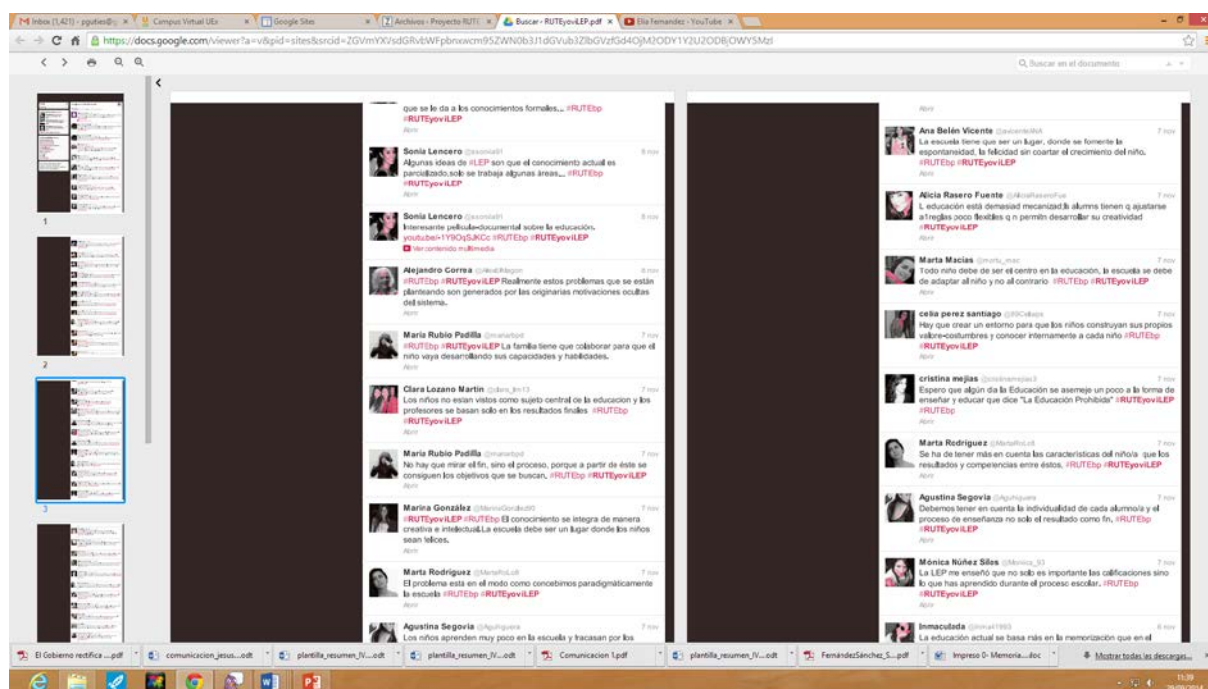


Imagen 1. Intercambio de valoraciones acerca del documental “La educación prohibida” en Twitter

Conclusiones

En esta experiencia hemos tomado conciencia de la importancia que tienen el trabajo colaborativo y las acciones conjuntas en el proceso de construcción grupal del conocimiento en el alumnado universitario. La importancia que adquiere la transformación de nuestra propio proceso de enseñanza (a las docentes participantes en este proyecto, por un lado) y de aprendizaje (al alumnado que ha formado parte de esta experiencia, por otro). Podemos decir que el



establecimiento de contactos, redes, vínculos junto con difusión de sus producciones al alumnado de otras zonas geográficas y la evaluación de sus acciones por parte de sus pares, ha hecho posible el enriquecimiento de su propio proceso formativo, vivenciando la riqueza de la colaboración con otras personas con las que comparten situaciones, preocupaciones y anhelos.

Esto ha sido posible gracias al aprendizaje grupal a partir de una metodología colaborativa y de acción dialógica, que genera innovación educativa y refuerza las relaciones entre los nodos de una red en un escenario de aprendizaje tecnológicamente mediado, que facilita el intercambio de nuevas perspectivas y concepciones acerca de los procesos formativos que ponen en evidencia los nuevos entornos para aprender, colaborar, compartir y difundir información, pero que gracias a esas redes, nodos y relaciones entre éstos se teje una gran red convertida en comunidad de práctica que permite transformar esa información en conocimiento.

Bibliografía

- AREA, M. (2010) ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 2-6.
- ÁLVAREZ, C., SILIÓ, G. y FERNÁNDEZ, E. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 415-430. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de http://www.red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf
- CARR, W. (2007) *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- ELLIOT, J. (1993a) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993b) *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The falmer press.
- FERNÁNDEZ, E., ÁLVAREZ, C., SILIÓ, G. y CORREA, J.M. (2011) Repensar el aula universitaria generando ágoras: Reflexiones. *Actas de las XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Sevilla, 17-19 de noviembre.
- FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, H. y VILLAGRÁ, S. (2009) Una visión caleidoscópica de la docencia universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27(2), 141-170.
- GINÉ, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista complutense de educación*, 20(1), 117-134.
- GUTIÉRREZ, P., YUSTE, R.; CUBO, S. y LUCERO, M. (2011) Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 180-194. Recuperado el 17 de septiembre de 2013, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART13.pdf>.
- JORRÍN, I., VEGA, G. y GÓMEZ, E. (2004) El papel facilitador de las TIC en un proceso de aprendizaje colaborativo. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 3(1), 251-268.



Recuperado el 14 de marzo de 2013, de [http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=36](http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=36).

- NOFFKE, S. Y SOMEKH, B (eds) (2009) *The handbook of Educational Action Research*. London-Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- NOGUEROL, A. y TOMÁS, C. (1999) Innovación a través de la reflexión en/para la práctica docente universitaria: Experiencia de formación permanente del profesorado en universidades españolas y maestrías en Iberoamérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado el 09 de abril de 2013, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224328517.pdf
- ONRUBIA, J. (2007) Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 58, 21-36.
- PÉREZ, A. Y DELGADO, Á. (2012) From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence. Dimensions and indicators. *Comunicar, Scientific Journal of Media Education*, 39 (20), 25-33.
- REBOLLO, M. Á., GARCÍA, R., BUZÓN, O. Y BARRAGÁN, R. (2012) Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 105-126.
- ROMERO, M. Y MINELLI, J. (2011) La generación net se tambalea: percepción del dominio de las TIC de estudiantes de magisterio. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (3), 265-283.
- SUÁREZ, C. y GROS, B. (2013) *Aprender en red. De la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.
- SCOLARI, C. A. (2013) *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Bilbao: Deusto.
- SLOEP, P. Y BERLANGA, A. (2011) Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, 37, 55-64. Recuperado el 5 de septiembre de 2013 de <http://dx.doi.org/10.3916/C37>.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.



Niños y niñas en la Escuela de Magisterio de Donostia

Children in the School of Education of Donostia

Sanz Alonso, Josu; Gutierrez Cuenca, Luispe*.

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea

* +34 943017006 | luispe.gutierrez@ehu.es

Resumen

Por primera vez en la Escuela de Magisterio de San Sebastián dos profesores de distintos departamentos han impulsado una experiencia en la que los protagonistas han sido los alumnos de cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil y varios cientos de niños y niñas de esta etapa educativa.

Así, durante el curso 2013-14 han pasado por la Escuela de Magisterio de Donostia 328 niños y niñas de edades entre 3 y 6 años y sus 18 profesoras pertenecientes a 10 centros educativos diferentes de la provincia de Gipuzkoa.

Estos niños han realizado 13 talleres de Ciencias Naturales y 16 sesiones de Práctica Psicomotriz Educativa dirigidos y acompañados por el alumnado de cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil.

A lo largo de esta comunicación se explica el marco teórico que sustenta la experiencia junto con las claves que han posibilitado su puesta en marcha, la metodología llevada a cabo, parte de los resultados obtenidos y unas primeras conclusiones extraídas al final del proceso.

Palabras clave: *Talleres, Universidad-Escuela, Psicomotricidad, Ciencias Experimentales*

Resumen en inglés

For the first time in the School of Education of San Sebastian two lecturers from different departments have driven an experience in which students and children are given the main role. Ours are students in the fourth year of the Degree in Early Childhood Education, and the participating several hundred children are at pre-school (age 5).

During the year 2013-14 the School of Education of San Sebastian have hosted 328 children ages 3 to 6 years and their 18 teachers belonging to 10 different schools in the province of Gipuzkoa.

These children have taken part in 13 science workshops and 16 Psychomotor Practice sessions led and accompanied by the fourth grade students

This paper resumes the theoretical framework underlying the experience, the main keys that have enabled its implementation, the methodology carried out, and some of the results and initial conclusions drawn at end of the process.

Palabras clave en inglés: *Workshops, University-School, Psychomotricity, Science*



Introducción

Esta experiencia hay que enmarcarla dentro una nueva manera de entender la docencia en la Formación Inicial de los Maestros. Frente a una docencia que prima la erudición del profesor y su capacidad didáctica hemos querido ofrecer una manera más real, cercana y situada de enseñar a ser maestro en el siglo XXI.

Además, la materialización de este proceso ha traído consigo otros dos aspectos relevantes. Por un lado, la Universidad y la Escuela han debido superar recelos y acercarse para poder tender puentes entre dos instituciones que necesitan cooperar y ayudarse si de verdad pretenden ser coherentes con su ideal educativo-formativo. Por otro lado, y en aras a la buena marcha de la actividad, los alumnos del Grado se han visto forzados a implicarse en la experiencia de una manera que supera su tradicional pasividad que se limita a recibir y cumplir las directrices del profesorado.

Estos tres ejes, superación de la docencia unidireccional profesor-alumno, nuevo impulso a las relaciones Universidad-Centros Educativos e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje ubican esta experiencia en un contexto innovador, colaborativo y estimulante.

Marco teórico y objeto de estudio

Desde hace tiempo se viene desechando el rol meramente transmisor del profesor en la escuela del siglo XXI. La capacidad de transmitir de conocimientos ya no figura entre las competencias que se exigen al profesorado. El discurso actual hace hincapié en otras funciones y competencias que tiene que desarrollar el "nuevo profesor".

Desde el liderazgo (Lieberman & Miller, 2004), a la mediación (Mata, 1994) pasando por la gestión del conocimiento (Salinas, 2004) y/o de las emociones (Gardner, 1995; Goleman, 1995), la creación de ambientes de aprendizaje (Marcelo, 2009) o ser guía y orientador (Sancho & Correa, 2013).

Sin embargo, y a pesar de todas estas nuevas tendencias pedagógicas la imagen docente en las facultades de educación y escuelas de magisterio sigue, en muchos casos, unida a la de un profesor que predica desde el púlpito de su cátedra sobre las bondades de un rol menos transmisor del profesorado. En este punto nos surge un primer dilema: ¿Se puede promover un modelo de relación pedagógica más activa y participativa por medio de metodologías tradicionales donde el alumnado es un mero receptor? Desde nuestra perspectiva esto resulta paradójico y contradictorio.

Todo lo anterior nos ha llevado a repensar nuestra docencia en la Escuela de Magisterio de Donostia, buscando una mayor coherencia entre el modelo de enseñanza-aprendizaje que se preconiza en las aulas universitarias para la escuela del siglo XXI y la manera de difundirlo.

Por otro lado, también buscamos otro perfil de alumnado universitario. De la misma manera que no entendemos la relación pedagógica en la universidad desde un profesor que organiza toda la tarea



que rodea a la asignatura unidireccionalmente, tampoco “admitimos” un alumno instalado en un rol pasivo, un alumno consumidor de “conocimientos enlatados” (Lieberman y Wood, 2004)

Experiencias como la que hemos llevado a cabo exigen un “nuevo” alumnado. Un alumno implicado y comprometido en el proceso de aprendizaje. Es decir, un alumno responsable. Estamos convencidos de que hubiera sido imposible llevar a cabo esta experiencia sin el “commitment” (Nias, 1981) del alumnado de nuestra escuela. En este caso se les ha planteado un reto, que han asumido como suyo, y se han implicado a la hora de acometerlo.

Finalmente, en el centro de todo este proceso está implícita la pretensión de impulsar una nueva dirección a las relaciones Universidad-Centros Educativos.

Cada vez son más los autores que abogan por una relación más estrecha entre estas dos instituciones.

Marcelo y Vaillant (2009) proponen que “Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente hable el lenguaje de la práctica, pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento” (p. 49).

También Lieberman (2004) desde el paradigma de la indagación colaborativa, propone la creación de comunidades de aprendizaje al estilo del National Writing Project donde los docentes se enseñan unos a otros sus mejores prácticas promoviendo un conocimiento práctico a partir de la colaboración entre escuelas y universidades que trabajan asociadas formando los nodos de una gran red.

En nuestro contexto, no se puede negar que las Facultades de Educación y las Escuelas de Magisterio tienen una relación fluida con los Centros Educativos debido, sobre todo, a la necesidad de que nuestros alumnos acudan a ellos a realizar las prácticas de enseñanza.

Entre las actuaciones más innovadoras se pueden citar por ejemplo el Early Childhood Learning Lab de la Universidad de Boston, donde el alumnado de la Escuela de educación completa un trimestre en prácticas con niños de 3 a 5 años. En un salto de escala en anuncio de las universidades británicas de Cambridge y Birmingham de poner en marcha sus propias escuelas para niños desde los 4 a los 11 años a partir de septiembre de 2015. En nuestro país, entre un buen número de iniciativas universidad-escuela, querríamos destacar la ‘ciudad Arco Iris’ llevada a cabo por alumnado y profesorado de la Universidad de Huelva (Sanchez Villalba, Romero Muñoz, González Falcón y Vidal López, 2003). En esta experiencia, iniciada en el curso 2011-2002, se construyó una mini-ciudad en la propia Facultad de Educación, que acogió de manera sistematizada a diferentes aulas de infantil de colegios en un modelo de investigación-acción.

También en nuestro caso la Universidad ha acogido a niños y niñas de infantil, donde se le ofrece al jovencísimo alumnado (niños y niñas de 2 a 6 años) una experiencia didáctica estimulante y distinta a la cotidiana; y a sus docentes la posibilidad de entablar, junto con el profesorado universitario, una conversación rica y real compartiendo diferentes visiones de la problemática educativa.



La experiencia ha servido a nuestro alumnado como experiencia de (co)evaluación de su propia práctica y su perspectiva como futuro profesor.

Metodología

Nuestra experiencia ha tenido lugar en el cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, denominado MINOR, en la Escuela de Magisterio de Donostia. El alumnado puede elegir entre varias opciones diferentes entre las que se encuentra el MINOR de Talleres de Educación Infantil.

Precisamente fue la denominación del MINOR en cuestión el que nos dio pie a pensar en organizar las asignaturas de una manera más práctica, como si fuera un Taller.

Las asignaturas que dieron pie a la experiencia fueron las denominadas Talleres Científicos en la Educación Infantil y Taller de Recursos para la Expresión Corporal. Estas asignaturas se entendían como la prolongación práctica de dos asignaturas del tercer curso del Grado: Las Ciencias Experimentales en el Aula de Educación Infantil y Desarrollo Psicomotor II.

En los pasados años el profesor responsable del taller de Psicomotricidad había estado madurando la posibilidad de que alumnos de la Escuela llevaran a cabo sesiones reales con niños. Esto pudo ser posible a partir del curso 2012-2013 cuando se pudo contar en la Escuela con un aula de psicomotricidad adecuada, que siguiese los criterios de la Práctica Psicomotriz Educativa de Bernard Aucouturier.

Así, al comienzo del curso 2013-14 el profesor propuso a los alumnos que aprovecharan su estancia en el Practicum III –12 semanas entre los meses de noviembre y febrero– para invitar al grupo de niños y niñas con el que iban a realizar las prácticas de enseñanza a que vinieran a “su escuela” y dirigieran una sesión de práctica psicomotriz siguiendo la metodología de Aucouturier.

El profesor de Ciencias, que se incorporaba en ese curso a la Escuela, se enteró del proyecto y mostró su disposición a tomar parte. Así pues, de esta coincidencia fructífera surgió el germen de lo que luego fueron los talleres de psicomotricidad y ciencias experimentales con niños y niñas de edad infantil.

Resultados

Ambas asignaturas son de carácter anual y como hemos dicho antes están divididas en dos partes por la estancia de nuestros alumnos en el Practicum III. En la primera parte de ambas asignaturas los estudiantes fueron informados de la iniciativa de desarrollar talleres prácticos con las escuelas donde iban a realizar sus propias prácticas. Para ello debían de ser ellos mismos los que ‘invitaran’ a los niños y niñas de los centros donde realizaban las practicas a venir a su ‘Escuela’. En esas semanas iniciales debían también de planificar los talleres, puesto que éstos se iban a desarrollar inmediatamente después de volver del practicum. Pasaron así de ser alumnos receptores a



convertirse en maestros proactivos, puesto que todo el peso del diseño, gestión y realización de los talleres recayó en ellos desde el principio.

El alumnado ha trabajado por grupos, en su mayoría conformados por 4 ó 5 alumnos. Así, cada grupo ha desarrollado un taller de psicomotricidad y un taller de ciencias, con los niños de la escuela donde realizó el practicum alguno de los integrantes del grupo. El centro que nos visitaba, preferentemente del segundo ciclo de infantil, realizaba en una misma mañana un taller de ciencias de unas dos horas, y después de un descanso, otras dos horas de taller de psicomotricidad. Si bien los niños y niñas venían acompañados de sus profesores, y también nosotros estábamos presentes, era el grupo de nuestros alumnos los que guiaba en todo momento el taller. En su mayoría pudimos cubrir toda la demanda de talleres con las invitaciones de nuestros alumnos, quedando algunos huecos que fueron cubiertos mediante la invitación desde la universidad a escuelas cercanas.

Los integrantes de los grupos han sido los mismos para las dos asignaturas, para mejorar la coordinación a lo largo de los talleres. Si bien el trabajo en grupo en las actividades prácticas favorece la colaboración entre iguales, se ha intentado garantizar también la interdependencia positiva y la exigibilidad individual, por lo que cada alumno y alumna era responsable y desarrollaba actividades concretas dentro de cada taller. El resto de grupos también estaba presente en los dos talleres pero en este caso su papel, además de aprender de los demás, eran el de evaluar al grupo que guiaba la sesión.

En el caso de los talleres de ciencias el principal objetivo es que nuestro alumnado supere las dos creencias que suelen ser más comunes en relación a la enseñanza de las ciencias en educación infantil. Por un lado piensan que ellos mismos no tienen los conocimientos necesarios para enseñar ciencia, ya que lo relacionan con conceptos complicados. Por otro lado muchos maestros en formación piensan que los niños no pueden ni entender ni hacer ciencia, cuando lo que tienen es que facilitarles situaciones y oportunidades para que entiendan mejor el mundo que les rodea. Así cada grupo eligió un ámbito concreto de temáticas relacionadas con la vida cotidiana y el entorno –el huevo y los pollitos, los peces, el sistema tierra/sol/luna, las abejas, los residuos...– hasta 13 temas, tantos como grupos se habían creado. Cada taller era en sí mismo una investigación, en la que se planteaban unas hipótesis y se diseñaban una serie de actividades a realizar con los niños para contrastar estas hipótesis. Debían de incluirse actividades para conocer las ideas previas de los niños, otras actividades para integrar conceptos y procedimientos sobre el tema y finalmente otras actuaciones de evaluación del taller.

Mientras los integrantes del grupo estaban desarrollando el taller con los niños, eran el resto de grupos los que evaluaban si se cumplían las hipótesis. Para ello en una sesión previa al taller con los niños el grupo explicaba al resto de compañeros los contenidos y actividades del taller, y les explicaban los aspectos que debían de evaluar mientras se desarrollaba el taller.



Pero además el resto de grupos debían de evaluar el desempeño del propio grupo durante el taller, es decir aspectos como la coordinación entre sus miembros, o su actuación con los niños y niñas, entre otros.

Posteriormente cada grupo debía de realizar un informe escrito que debía de incluir un análisis tanto del taller como de su actuación como grupo. En este informe debían de incluir las evaluaciones que habían pedido al resto de grupos, pero también debían hacer una autoevaluación de su trabajo. Para ello resultó especialmente útil grabar en video todas las sesiones. El visualizar su propia práctica y argumentar las evaluaciones de sus compañeros es importante, para superar la reflexión no-crítica de su práctica docente. Es decir, no es suficiente con explicitar lo que han hecho sino que se hace necesario el racionalizarlo e identificar vías de mejora. Esta capacidad crítica de su trabajo, y las propuestas de mejora del taller, fueron los aspectos más valorados del informe final.

Además de la entrega de este informe, que a su vez era válido en un porcentaje para la calificación final, al finalizar la asignatura cada grupo expuso las principales conclusiones de su trabajo en una puesta en común final con todos los grupos en un ejercicio de reflexión colaborativa.

En el caso de los talleres de psicomotricidad, todos ellos se desarrollaron siguiendo el modelo de la Práctica Psicomotriz Educativa ideada por Aucouturier (2004). A este respecto hay que apuntar que los alumnos del Grado ya habían recibido los conocimientos teóricos en torno a esta práctica psicomotriz a lo largo del tercer curso de la titulación en la asignatura Desarrollo Psicomotor II. Además, este modelo de psicomotricidad es el más extendido en los centros educativos de la Comunidad del País Vasco con lo que nuestros alumnos habían observado, y en algunos casos dirigido sesiones de psicomotricidad durante el Practicum.

Así pues, el grupo de alumnos (4-5 personas) encargado de llevar a cabo la sesión recibía al grupo de niños y niñas y los acompañaba hasta el aula de psicomotricidad de la Escuela de Magisterio donde tras un breve ritual de entrada en el que nuestros alumnos se presentaban ante los niños y niñas presentaban las particularidades de nuestra sala, daban comienzo a la sesión propiamente dicha.

Al ser un modelo de psicomotricidad basada en el juego libre espontáneo del niño en un entorno que estimula el juego y el movimiento, las funciones que desarrollaban nuestros alumnos iban en tres direcciones: escuchar las necesidades del niño, acompañarlo en sus acciones y transmitirle seguridad a lo largo de toda la sesión y en todos los espacios, de manera que los niños al sentirse seguros, acompañados y escuchados desarrollaran al máximo su expresividad motriz, su afectividad y su capacidad de representación.

De este modo y visto de fuera podría dar la impresión que los alumnos “no hacían” nada y se limitaban a observar a las acciones de los niños y niñas, pero una observación más atenta permitía percibir el sinfín de interacciones verbales y no verbales que se establecían entre nuestros alumnos y los pequeños.



Precisamente esta observación atenta era la que tenían que realizar los alumnos que no dirigían la sesión. Estos alumnos, apostados alrededor de la sala, iban anotando en una ficha de observación las actuaciones de cada alumno participante en la sesión.

Al final de la sesión estas fichas de observación-evaluación anónimas eran entregadas a cada alumno participante recibiendo de esta manera el feedback de sus compañeros. Al ser sensiblemente más numerosos los alumnos observantes que los que dirigían la sesión, cada alumno participante recibía cuatro o cinco observaciones diferentes.

Además una vez finalizada la sesión, se establecía un coloquio, dirigido por el profesor de la asignatura, entre todos los asistentes a la sesión.

Conclusiones

Entendemos que debido a lo reciente y breve de la experiencia debemos de ser muy cautos a la hora de concluir. Quizás, la principal conclusión sea la necesidad de continuarla durante los próximos cursos de manera que se vaya creando una nueva cultura de enseñanza-aprendizaje en las Escuelas de Magisterio y/o Facultades de Educación.

Asimismo, pensamos que a través de esta experiencia estamos ayudando a impulsar un alumnado más activo y comprometido con su formación y un profesorado más coherente con el discurso que se sostiene actualmente sobre la función docente y la relación pedagógica en la Universidad. Por ello nuestro objetivo es aprender de ella pero sin llegar a sistematizarla. De este modo cada año nuestro alumnado partirá desde cero en la elaboración de los talleres, y tendrán que ser plenamente autónomos y responsables para llevarlos a cabo, siendo nuestro papel el de guía y soporte.

Finalmente, los puentes que este tipo de experiencias tienden entre la Universidad y la Escuela pueden llegar a ser auténticas oportunidades de intercambiar experiencias, de acercar discursos y de establecer relaciones formativas y permanentes entre dos instituciones que se necesitan mutuamente. Cada una aportando su valor propio, desde su ámbito y con sus objetivos, consolidando estos talleres como una actividad formativa lo más parecida a lo que puedan encontrarse nuestros alumnos en las escuelas, un continuum en el paso de nuestros alumnos desde la Escuela a su futuro trabajo en un centro educativo.



Bibliografía

- AUCOUTURIER, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Graó, Barcelona.
- GARDNER, H. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Paidós, Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós
- HERNANDEZ, F., (2013) Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación en CORREA J.M., y J. de ABERASTURI, E., (Coords.), (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación, recuperado el 8 de septiembre de 2014 de <http://repensarlainnovacion.wordpress.com>
- LIEBERMAN, A. (2013) Entrevista realizada por Juana M. Sancho y José Miguel Correa, *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-45.
- LIEBERMAN, A., y MILLER (2004). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro, Barcelona.
- LIEBERMAN, A. y WOOD, D. (2004) Cuando los profesores escriben, en LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (Coords.), La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación, Octaedro, Barcelona, 209-224.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009) Desarrollo profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?, Narcea, Madrid.
- MATA, S., (1994) El profesor como mediador en el acto didáctico, en SAENZ, O. Didáctica General, Alcoy, Marfil.
- NIAS, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 182-190.
- SALINAS, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), septiembre-noviembre, 1-16.
- SANCHEZ VILLALBA, A., ROMERO MUÑOZ, A., GONZÁLEZ FALCÓN, I. & VIDAL LÓPEZ, M.A. (2003) La ciudad Arco Iris. Un proyecto de formación inicial del profesorado basado en la experimentación, Aula de Infantil, 15.
- SANCHO, J.M. y Correa, J. M. (2013) Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.



El feedback del tutor como motor de cambio en la formación continua del profesorado de Educación Secundaria

The tutor's feedback as an engine for change in teacher education Secondary Education

Mayoral Serrat, Paula* y Castelló Badia, Montserrat.

Universidad Ramón Llull, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna

*Datos de contacto: +34 2533237 | mariapaulams@blanquerna.url.edu

Resumen

En esta comunicación se analiza la naturaleza y tipología del feedback que los tutores proporcionaron a los profesores noveles a lo largo de un programa anual de acompañamiento y construcción del conocimiento profesional de profesores noveles de Educación Secundaria y Ciclos Formativos de un centro concertado de la provincia de Barcelona, muy sensibilizado con la formación de su profesorado. Se analizaron todas las situaciones de feedback de los tutores a los profesores noveles a lo largo del programa, mediante el análisis del contenido de la interacción de tres parejas (profesor novel y tutor) a dos niveles de análisis siguiendo la propuesta de Barrios Espinosa (2008). Uno de carácter claramente descriptivo (macroanálisis) de caracterización del feedback (Van Looy y Vrijssen, 1998) y otro de carácter más interpretativo (microanálisis) distinguiendo dos tipos de feedback, uno de cariz y naturaleza más afectiva y otro de cariz y naturaleza más cognitiva (Barrios Espinosa, 2008). Los principales resultados del macroanálisis, muestran cómo las tres temáticas más frecuentes presentadas entre los tutores y los profesores noveles se refieren al tratamiento de los contenidos, la gestión del aula y los espacios y a la interacción del profesor con los alumnos; además, casi más de la mitad de los comentarios de los tutores son de tipo concreto y éstos se decantan claramente por los juicios. Los resultados referentes al microanálisis muestran que el feedback cognitivo es el más utilizado por los tutores de las tres parejas frente al feedback afectivo relacionado con el apoyo emocional y el fomento de la seguridad y la autoconfianza.

Palabras clave: *enseñanza secundaria, feedback, formación de profesores, tutoría*

Resumen en inglés

This presentation analyses the nature and type of feedback that tutors provided beginning teachers with throughout a yearly accompanying and professional knowledge construction programme for Secondary Education and Vocational Education beginning teachers in a state-funded private school in the province of Barcelona, very sensitized on their teachers' training. All feedback situations from tutors to beginning teachers were analysed throughout the programme, by analysing the content of three couples' interaction (beginning teacher and tutor) at two levels following Barrios Espinosa's (2008) proposal. A clearly descriptive analysis (macroanalysis) was used to characterize feedback (Van Looy & Vrijssen, 1998), and a more interpretative analysis (microanalysis) to distinguish two kinds of feedback, affective and cognitive (Barrios Espinosa, 2008). The main results from the macroanalysis show that the three most frequent topics between tutors and



beginning teachers refer to content treatment, classroom and space management, and teacher-pupil interaction; furthermore, almost more than half of tutors' comments are specific, and they clearly opt for judgments. Results concerning the microanalysis show that cognitive feedback is more used by tutors in the three couples than affective feedback related to emotional support and promotion of security and self-confidence.

Palabras clave en inglés: *Secondary Education, feedback, teacher training, tutorial.*

Introducción

Vonk (1996) define los primeros años de docencia como “la transición del profesor en formación hasta que llega a ser un profesional autónomo” (p. 115). Se trata pues de una época de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en los cuales los profesores deben construir su conocimiento profesional. Profesores noveles conceptualizados como aquel profesor recién diplomado, con una experiencia escasa o casi nula y con menos de cinco años de experiencia docente en una institución pública o privada (Avalos and Aylwin, 2007; Fuller and Brown, 1975).

Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto que estos primeros años de docencia son críticos y cruciales para la permanencia de los profesores noveles en la profesión, debido a que en este periodo de iniciación a la docencia, el profesor novel hace frente a un conjunto de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y de desilusión y según Veenman (1987) experimenta un choque de realidad al tener que enfrentarse a problemas para los que no está preparado. Problemas que todavía hoy siguen vigentes (Carretero, Liesa, Mayoral and Mollá, 2008; Kutsyuruba, 2009).

Finalmente, este período, en algunos contextos, está marcado por la guía y la ayuda que proporcionan algunos programas específicamente diseñados para facilitar esta inserción profesional. Programas que habitualmente otorgan un rol predominante a la figura del denominado tutor o mentor, un profesor experimentado que acompaña al novel en su proceso de construcción del conocimiento profesional (Ingersoll, 2012).

Marco teórico y objeto de estudio

Inducción profesional

Los programas de inducción profesional que se presentan bajo el paradigma del modelo de mentor-protegido, propiciado por Vonk (1996), son aquellos en los que se atiende a la persona desde la institución y ésta debe ajustarse a cada profesor con el objetivo de que llegue a ser autónomo y eficaz, con la ayuda de un tutor experto que hace de guía y también de los iguales (Cho, Ramanan and Feldman, 2011; Hobson, Ashby, Malderez and Tomlinson, 2009; Ingersoll and Strong, 2011; Islam, Cole, Lee, Taylor and Isgar, 2012).



De los aspectos estudiados alrededor del tutor (Boreen and Niday, 2003), se enfatizan que son necesarias unas destrezas de tipo más técnico, *counselling*, entre las que destacan la observación, el feedback constructivo, la manera de proporcionar instrucciones y la manera de evaluar.

Para definir las necesidades del novel es indispensable que tanto éste como el tutor interpreten la realidad observada de manera conjunta y lleguen a una comprensión compartida de la actuación o de los problemas del aula. Este diálogo, que en los estudios sobre las relaciones entre tutor y tutorado también es denominado feedback (Garmon, 2001; Roe and Stallman, 1994) y que acostumbra a ser posterior a la observación, puede estar supervisado por asesores externos o bien limitarse a las conversaciones confidenciales entre el tutor y el profesor novel. En estos trabajos, los comentarios (o feedback) proporcionados por el tutor se conciben como elementos clave en el proceso de estimulación de la reflexión de los futuros docentes (Barrios Espinosa, 2008).

Las características y naturaleza del feedback han sido también objeto de análisis de la investigación. Una parte significativa de éste, de tipo cognitivo, debe destinarse a ayudar a tomar conciencia de la propia práctica. Pero otra parte, más afectiva, debe dirigirse a que el novel se sienta seguro, contento, satisfecho y reconocido en su trabajo (Hattie and Timperley, 2007; Hudson, 2012; Ingersoll, 2012; Luft et al., 2011). Para algunos autores como Barrios Espinosa (2008) es precisamente la combinación de un feedback afectivo y cognitivo, los dos en dosis elevadas, la que se precisa para incrementar el aprendizaje profesional en una relación de tutorización. Sin embargo, son muy escasos los estudios en nuestro país que se han ocupado del estudio de este feedback en situaciones habituales de enseñanza y de su impacto en el desarrollo profesional de los profesores noveles (Eirín Nemiña, García Ruso and Montero Mesa, 2009; García-Martínez, Orellana and López-Cepero, 2010; Marcelo, 2009; Vélaz de Medrano, 2009).

Este es el objetivo del estudio que presentamos que forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo general se cifró en el diseño, implementación y evaluación de un programa para favorecer el acompañamiento y la construcción del conocimiento profesional del profesorado novel. En el presente artículo, el objetivo al que se quiere dar respuesta es el análisis de las características y la naturaleza del feedback que los tutores proporcionaron a los profesores noveles a lo largo del programa.

Metodología

Se presenta un estudio de análisis de casos únicos que se diseñó con la finalidad de analizar las características y la naturaleza del feedback que los tutores proporcionaron al profesorado novel a lo largo de un programa de acompañamiento y construcción del conocimiento profesional del profesorado novel de Educación Secundaria y Ciclos Formativos.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 6 profesores de un centro concertado de la provincia de Barcelona. Este centro cuenta con un plan de acción tutorial muy comprometido con la formación



permanente de su profesorado y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en el momento en que se desarrolló el programa (curso 2007-2008) contaba con tres profesores noveles, 1 de Ciclos Formativos y el resto de Educación Secundaria Obligatoria, con nula o muy escasa experiencia como profesores, que fueron los que participaron en la investigación.

El resto de los participantes fueron los 3 profesores que ejercieron el rol de tutores, seleccionados por el mismo centro y que contaban con una experiencia mínima de 5 años como profesores en el centro. Con estos seis profesores se formaron tres parejas de trabajo en formato profesor novel y tutor.

Descripción y desarrollo del programa: Acompañamiento al profesorado novel

El programa se llevó a cabo a lo largo de todo el curso escolar en formato de asesoramiento colaborativo (Carretero, 2012).

En esta modalidad, a lo largo del programa, asesor y asesorados asumen roles diferentes no jerárquicos, de tal manera, que los asesorados son los responsables de su propio aprendizaje y desarrollo y el asesor es el responsable de facilitar este proceso mediante estrategias que promuevan la reflexión y el análisis de la propia práctica. Siguiendo los modelos de algunos de los programas analizados (Richard, Ingersoll and Strong, 2011; Waterman and He, 2011, entre otros), el trabajo se organizó en cinco áreas de trabajo (conocimientos y creencias sobre aprendizaje, motivación de los alumnos, instrucción y classroom management, disciplina en el aula y evaluación), que la literatura considera problemáticas y que responden a las necesidades de los noveles.

Para cada área de trabajo, se programaron tres acciones consecutivas que, también según la literatura (Darling-Hammond, 2006; Waterman and He, 2011), promueven o ayudan a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica:

1. La lectura de un material relacionado con el área a trabajar y la posterior participación en un foro virtual de manera individual.
2. La observación del profesor novel en clase y la provisión de feedback inmediatamente posterior del tutor.
3. La participación en un grupo de reflexión sobre la práctica profesional con todos los participantes.

Respecto al feedback, todos los tutores observaron la actuación de los noveles en cada área de trabajo. Estas observaciones se pactaron previamente entre el tutor y el novel y fueron grabadas en vídeo por los mismos tutores, como también el feedback inmediatamente posterior. A la hora de proporcionar el feedback, la mayoría de los tutores usaron una pauta de observación que se les suministró como parte del programa.

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se registraron en video todas las situaciones de feedback de los tutores a los profesores noveles. Los tutores de las parejas suministraron feedback a sus tutorados después de cada sesión (5 sesiones por pareja) de observación en el aula por parte de los tutores a lo largo de todo el curso.



Todos los comentarios de tutores y noveles se transcribieron y para su análisis se utilizó el programa Atlas.ti (v6). La categorización de la información partió de dos fuentes.

En primer lugar, tuvimos en cuenta las investigaciones de Van Looy y Vrijzen (1998), que establecen un marco de análisis con cuatro dimensiones de caracterización del feedback: quien habla, el grado de concreción de los comentarios, la función comunicativa de los comentarios y el tópico o contenido de discusión.

Para cada una de estas dimensiones se revisaron y adaptaron las categorías propuestas por los autores. Así, de las seis categorías iniciales de la función comunicativa de los comentarios: consejo, información, deducción, determinación, pregunta y juicio, establecidas por los autores, se eliminó la de determinación porque no apareció en nuestros datos. Las dimensiones y categorías mencionadas (Tabla 1) constituyen el primer nivel de análisis o macroanálisis de carácter claramente descriptivo.

Tabla 1. Categorías establecidas en el macroanálisis
 (adaptado de Barrios Espinosa (2008) y Van Looy and Vrijzen (1998))

Dimensión/Categoría/as			
Quién habla	Grado de concreción de los comentarios	Función comunicativa de los comentarios	Tópico o contenido de discusión
Tutor	Vago General Concreto	Consejo Información Deducción Pregunta Juicio	Planificación Objetivos Contenidos Organización Relación con los alumnos Características personales Irrelevante

En segundo lugar, siguiendo la propuesta de Barrios Espinosa (2008), distinguimos entre dos tipos de feedback, uno de cariz y naturaleza más afectiva y otro de cariz y naturaleza más cognitiva. El afectivo consiste en muestras de apoyo que el tutor proporciona al novel, como por ejemplo: reconocimiento, apreciación, comprensión, alegría o satisfacción, ánimo y ofrecimiento. Y el cognitivo corresponde a comentarios del tutor solicitando una aclaración, manifestando discrepancia, ofreciendo sugerencias, valorando la actuación, haciendo preguntas para profundizar u opinar o favoreciendo la concienciación, el análisis y la toma de perspectiva.

La Tabla 2 recoge la adaptación de las categorías contempladas en este segundo nivel de análisis – microanálisis- de carácter explicativo y funcional¹.

¹ Se eliminaron las categorías de agradecimiento y de suministro de información. En ambos casos porque no se encontró ningún ejemplo de las mismas en los datos analizados.



Tabla 2. Categorías establecidas en el microanálisis (adaptado de Barrios Espinosa, 2008)

Dimensión/Categoría/as	
Feedback con intención afectiva	Feedback con intención cognitiva
Reconocimiento Apreciación Comprensión Alegría o satisfacción Ánimo Ofrecimiento	Solicitud de aclaración Discrepancia Sugerencia Valoración negativa Incitación a la profundización Incitación a la expresión de una opinión o perspectiva Concienciación Explicación o análisis Exposición de la propia perspectiva

Para analizar los resultados del feedback en las tres parejas analizadas (P1, P2 y P3), y teniendo en cuenta la categorización que acabamos de explicar, se codificaron los datos siguiendo un proceso de top-down en el que tres jueces independientes analizaron toda la información. Su grado de acuerdo fue del 94%. Los pocos casos de desacuerdo fueron discutidos hasta llegar a un acuerdo.

Resultados

Se presentan en primer lugar los resultados relativos al macroanálisis, teniendo en cuenta quien habla, el grado de concreción de los comentarios, su función comunicativa y el tópico o contenido de discusión y en segundo lugar los resultados relativos a la tipología y función –cognitiva o afectiva– de dicho feedback (microanálisis).

Caracterización del feedback de los tutores. Resultados relativos al macroanálisis

Respecto a la primera categoría *quién habla*, las tres temáticas que aparecen con más frecuencia en todas las parejas se refieren al tratamiento de los contenidos, la gestión del aula y los espacios y a la interacción con los alumnos. Respecto a los contenidos, los comentarios tienen que ver con las dificultades en su gradación y la priorización versus el equilibrio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La gestión del aula y de los espacios hace referencia por un lado, a cómo actuar ante la mala conducta de los alumnos, la imposición de límites y normas claras, y por otro lado también incluye la importancia de la planificación de las sesiones de manera clara y la organización del mobiliario. Respecto a la interacción con los alumnos, se plantea el uso del lenguaje (próximo o distante) y cómo conseguir con ellos una relación equilibrada y natural.

Respecto al resto de categorías del macroanálisis, el grado de *concreción de los comentarios* es de casi más de la mitad de tipo concreto, especialmente en la P2 (60%), seguidos por los comentarios de tipo vago (P3, 37,5%).

En cuanto a la función *comunicativa de los comentarios*, los tutores se decantan claramente por los juicios (P2, 42,9% y P3, 66,7%), si bien la P1 se mueve entre los juicios y los consejos (40% para cada tipo).



En último lugar y con respecto a los *tópicos de discusión*, la P1 se centra en los contenidos (23,9%) y en la organización de los alumnos (19,6%), la P2 en la relación con los alumnos (21,6%) y en la organización (16,2%) y la P3 también en la relación con los alumnos (42,9%) y en la organización del material (28,6%).

En el caso de los contenidos, los comentarios más habituales se centran en cómo organizar el contenido para su enseñanza y aprendizaje, en cómo seleccionar aquello realmente relevante y en la dificultad para transmitir aquellos conocimientos de tipo más conceptual. La organización de los alumnos versa alrededor de la importancia y la dificultad para articular el trabajo cooperativo en el aula. La relación con los alumnos versa sobre el uso del lenguaje y cómo imponer normas en el aula. Y finalmente, la organización del material se refiere al uso de libros de texto y las tecnologías de la educación.

Tipología y función del feedback. Resultados referentes al microanálisis

En el nivel de análisis del contenido (denominado microanálisis), como ya se ha explicado, se clasifica el feedback en dos dimensiones, una de cariz más afectivo y otra de cariz más cognitivo.

El feedback *cognitivo* es el más utilizado en las tres parejas (P1, 71%; P2, 73% y P3, 62%), frente al feedback afectivo relacionado con el apoyo emocional y el fomento de la seguridad y la autoconfianza (P1, 29%; P2, 27% y P3, 38%).

Discusión y conclusiones

En relación a la caracterización del contenido del feedback de los tutores, los resultados permiten dos tipos de comentarios.

El primero hace referencia a las temáticas o asuntos que centran los comentarios en el feedback y que pueden englobarse en siete grandes temáticas: el tratamiento de los contenidos, la gestión del aula y de los espacios, la interacción con los alumnos, la falta de espacios y materiales educativos, la instrucción en el aula, la motivación y conducta de los alumnos, y los tipos de tareas. Éstas son también las temáticas que, de manera recurrente, viene señalando como relevantes la investigación en el ámbito (Hobson, Ashby, Malderez and Tomlinson, 2009; Ingersoll and Strong, 2011; Veenman, 1987). Ello indica que las preocupaciones reales de los noveles, pese a que están situadas sociohistóricamente, se manifiestan en una realidad cambiante y en un contexto específico. Así, se mantienen relativamente constantes en el tiempo, a través de los contextos y ligadas también al quehacer diario de profesores experimentados, tal y como lo demuestran estudios más recientes centrados en el asesoramiento a profesores (Carretero, Liesa, Mayoral and Mollá, 2008; Carretero, 2012; Kutsyuruba, 2009).

A este hecho, se une la observación de que los comentarios de los tutores tienden al juicio y al consejo más que a la deducción o la pregunta, lo que parece indicar que la perspectiva de los tutores respecto a las problemáticas de los noveles es altamente ajustada, es decir, los tutores inciden directamente en aquellos aspectos que constituyen las verdaderas preocupaciones de los noveles; este hecho en nuestro estudio estuvo probablemente propiciado por la vivencia profesional



compartida de tutor y tutorado, al pertenecer ambos a un mismo centro y, en ocasiones a un mismo nivel educativo. Es precisamente en estas ocasiones en las que el ajuste entre ambos fue mayor (Fuller and Brown, 1975).

El segundo comentario que se desprende del análisis del contenido del feedback se refiere a sus grados de concreción y a la función comunicativa de los comentarios de los tutores a los noveles. Así, la mayoría fueron de tipo concreto, lo que muestra que los tutores dejan de lado la globalidad de la sesión para centrarse en temas específicos y la función comunicativa osciló entre el juicio y el consejo, algo que concuerda con los resultados de Van Looy y Vrijssen (1988), en cuyo trabajo precisamente se fundamenta esta parte de nuestro análisis. Respecto al elevado grado de factualidad de los comentarios, nos parece que pudo estar influido por el uso de la pauta de observación, que podría ser la responsable de que los tutores fueran tan ordenados y meticulosos en sus comentarios y que, a la vez, ahondasen en los temas que más preocupaban a los noveles.

En relación a las características del tipo de feedback, en todas las parejas éste tuvo un cariz más cognitivo que afectivo, algo que también concluye el estudio de Barrios Espinosa (2008), en el que se fundamenta esta parte de nuestro análisis.

Finalmente, la caracterización de cada una de las parejas, permite inferir patrones de feedback que, al menos como hipótesis de trabajo, podrían ser explorados en futuros estudios. Así, nuestros datos indican que un patrón de tipo cognitivo se basa en la exposición de la perspectiva del tutor complementada con preguntas al novel sobre su parecer al respecto. Seguida de valoraciones negativas de la actuación del novel y también de sugerencias sobre cómo debería proceder, lo que denotaría una cierta preocupación del tutor porque el novel haga lo que el tutor cree que debería hacer (Barrios Espinosa, 2008). Por otro lado, el patrón afectivo se caracteriza por ofrecer mensajes de reconocimiento y de comprensión.

En conclusión, en base al discurso de las parejas se desprende que, aunque las temáticas más problemáticas sean las mismas tanto si eres novel como experto, lo que diferencia a ambos es la manera de conceptualizar lo que sucede. Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, de cara a futuros trabajos, nos parece que el diseño y desarrollo de artefactos educativos que ayuden a estructurar y guiar esta interacción puede ser no sólo útil sino altamente recomendable para la formación de futuros tutores, aspecto que viene siendo señalando como clave para el éxito de cualquier programa (Cho, Ramanan and Feldman, 2011; Islam, Cole, Lee, Taylor and Isgar, 2012).

No queremos finalizar este artículo sin hacer mención a las limitaciones del estudio en referencia a que la muestra debería haber sido seleccionada atendiendo a los criterios de nivel y curso educativo, destrezas, afinidad e incluso predisposición de ambas partes, sobretodo en el caso de los tutores. A la vez que ha sido excesivamente restringida al tratarse de profesores de un único centro y con una dinámica muy determinada.

Y finalmente, haría falta autenticar los hallazgos de la investigación con los participantes para así someterlos a la comunidad y dotarlos así de mayor sentido y significado.



Bibliografía

- AVALOS, B., & AYLWIN, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 515-528.
- BARRIOS ESPINOSA, M.E. (2008). *Categorización del feedback suministrado a futuros maestros y maestras durante las Prácticas de Enseñanza en el contexto de una modalidad interactiva de escritura de ensayos sobre diarios de prácticas*. Recuperado de <http://www.yumpu.com/es/document/view/14485818/m-elvira-barrios-espinoza-categorizacion-del-prometeo> (Accessed 12 September 2013).
- BOREEN, J., & NIDAY, D. (2003). *Mentoring across boundaries: Helping beginning teachers succeed in challenging situations*. Portland: Stenhouse.
- CARRETERO, R. (2012). Procesos de intervención del asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias. En T. Badia (Coord.), *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (pp. 167-185). Madrid: Síntesis.
- CARRETERO, R., LIESA, E., MAYORAL, P., & MOLLÁ, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- CHO, C.S., RAMANAN, R.A., & FELDMAN, M.D. (2011). Defining the Ideal Qualities of Mentorship: A Qualitative Analysis of the Characteristics of Outstanding Mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453-458.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EIRÍN NEMIÑA, R., GARCÍA RUSO, H., & MONTERO MESA, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.
- FULLER, F., & BROWN, O. (1975) Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp, 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, J., ORELLANA, M.C., & LÓPEZ-CEPERO, J. (2010). La experiencia personal como elemento de reflexión sobre la práctica docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 4-15.
- GARMON, M.A. (2001). The benefits of dialogue journals: What prospective teachers say. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 37-50.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.



- HUDSON, P. (2012). *Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring*. Australian Teacher Educators Association (ATEA) Conference. Recuperado de http://tedd.net.au/pdfs/Beginning_teachers_-_Hudson_ATEA_2012.pdf
- INGERSOLL, R.M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- INGERSOLL, R.M., & STRONG, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of educational research*, 81(1), 201-233.
- ISLAM, S., COLE, J., LEE, A., TAYLOR, C., & ISGAR, B. (2012). Mentor-mentee relationships in the changing world of medical and surgical training: Do mentors still know who is who? *International Journal of Surgery*, 10(8), 70-76.
- KUTSYURUBA, B. (2009). Getting off on the right foot: Guiding beginning teachers with supervision and professional development. *International Journal of Learning*, 16(2), 257-278.
- LUFT, J.A., FIRESTONE, J.B., WONG, S.S., ORTEGA, I., ADAMS, K., & BANG, E. (2011). Beginning secondary science teacher induction: A two-year mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1199-1224.
- MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- RICHARD, M., INGERSOLL, R.M., & STRONG, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- ROE, M.F., & STALLMAN, A.C. (1994). A comparative study of dialogue and response journals. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 579-588.
- VAN LOOY, L., & VRIJSEN, M. (1998). *A multi-dimensional analysis of feedback by tutors and teacher-educators to their students*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418963.pdf>
- VEENMAN, S. (1987). Problems as perceived by new teachers. En N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology, 2: Behavior and Motivation in the Classroom* (pp. 11-22). East Lewes: Falmer Press.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229.
- VONK, J.H. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. En R. Mcbridge (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London, Reino Unido: Falmer Press.
- WATERMAN, S., & HE, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.



Aprendizaje cooperativo-aprendizaje compartido. Un proyecto conjunto de arte en la escuela

Cooperative Learning– Shared Learning. A Joint Project of Art In The school

Chica Díaz, Marcos*. CEIP Nuestra Señora de Valvanera
San Sebastián de los Reyes, Madrid

* Persona de contacto: +34 629665850 | marcoschicadiaz@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se pretende describir el resultado de aplicar una metodología internivelar de *Didáctica Específica* de actuación, como es el *Trabajo Cooperativo* y el *Trabajo Compartido* entre dos etapas y ciclos muy diferentes, el nivel de 3 tres años de la etapa de Educación Infantil y el nivel de sexto curso, perteneciente al tercer ciclo de Primaria. El objetivo común de este proyecto de Arte, es decorar un muro del centro escolar con diferentes obras artísticas de un mismo autor, investigando sobre su vida, obra artística y la repercusión social que tuvo durante su época. El autor escogido es Paul Klee.

Palabras clave: *Metodología Internivelar, Didáctica Específica, Proyecto, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Compartido y TIC*

Resumen en inglés

We pretend to describe the consequences of the usage of a specific methodology applied to two different levels of education; we are talking about cooperative work between two very different stages, the level of three years in the nursery school and the level for sixth course in Primary Education. The common aim of this project of Art, is to decorate a wall into the school with different works of an author, investigating about his life, his artistic work and the social impact he had in his period. The author is Paul Klee.

Palabras clave en inglés:

Key words: Methodology applied to different levels, Specific Teaching, Project, Cooperative Learning, Shared Learning, Paul Klee, and ICT.

Introducción

La siguiente experiencia se ha realizado durante los meses de mayo y junio con el fin de finalizar el prácticum de las enseñanzas del Máster en *Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales* de la Universidad Autónoma de Madrid. El objetivo de este proceso de enseñanza aprendizaje, es el de indagar en las *Didácticas Específicas* en el aula, empleando las metodologías de *Aprendizaje Cooperativo* y *Aprendizaje Compartido* entre dos edades dispares. El Fin es el de incentivar las relaciones entre los escolares más pequeños del centro y los de mayor edad. De cara



a ellos, nos planteamos un objetivo común: Decorar un muro del centro con obras de un mismo autor. Paul Klee.

Obras escogidas

Para la realización del proyecto de Arte, hemos indagado previamente en la vida y obra del autor. Se plasmarán doce obras sobre un muro situado en el patio principal del centro. Las pinturas escogidas han sido fruto de un análisis por parte de los maestros encargados del proyecto, escogiendo aquellas más convenientes para su posterior realización, por su originalidad, fácil creación y gama cromática que nos ofrece este artista.

En cuanto a los grupos de los diferentes niveles, se organizarán a cargo de los tutores correspondientes. Asimismo estos equipos serán los encargados de escoger las obras a crear, promoviendo el trabajo cooperativo entre los grupos (Pol, 2002). Las doce obras escogidas las podemos contemplar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Obras a realizar realizadas por Paul Klee

Título de las obras	"Yellow Succumbs"	"Revolución del viaducto"	"1914"	"1940. Crayon on burlap"
				
Título de las obras	"Solución "ee" del encargo para el cumpleaños"	"Crystalline Landscape"	"Lemon Harves"	"Medición individual de la altura de las capas"
				
Título de las obras	"Retrato de la Señora P, en el Sur"	"Coming to Bloom"	"Villa R"	"Chosen Site.83 - La Bauhaus"
				



Marco teórico y objeto de estudio

Aprendizaje Cooperativo:

Entendemos el *Aprendizaje Cooperativo* como un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo entre diferentes participantes. Esta enseñanza Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los colaboradores trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del mismo equipo. (VVAA, 2008). Aplicar este método de trabajo puede ser bastante paradójico en edades tan tempranas y a su vez tan diferentes en cuanto a niveles evolutivos (nivel cognitivo, lingüístico, motriz y social). Siguiendo a Piaget (1973) tendremos en cuenta el momento madurativo de nuestros escolares para la intervención del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En este sentido abogamos por una coeducación igualitaria y bidireccional entre los sujetos, consolidando las interacciones y los aprendizajes que se puedan llegar a dar, por lo tanto, ahí está la brillantez y el sentido de este *Aprendizaje* que no es otro que buscar una meta común realizada por todos los integrantes del grupo. El papel como docente cobra gran notabilidad, ya que el contexto innovador al que nos enfrentamos tiene que ser fluido, motivador-activo, y responsabilizador. La enseñanza en sí misma se convierte en un motor fundamental de orientación de aprendizaje. (Prieto, 2007).

En cuanto al Aprendizaje Compartido, señalamos que durante el congreso: *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*¹, se debatieron varias posiciones sobre las *Comunidades de Aprendizaje* a las cuales hacemos referencia para sostener este tipo de *aprendizaje* en la escuela. Según Coll (2001) la renovación pedagógica está generando una cierta responsabilidad social por parte de todos los equipos docentes. Este adeudo del que formamos parte, está confluyendo de modo que nos acata tanta obligatoriedad instructiva y formativa, desperdiciando las responsabilidades de las propias comunidades educativas. La cualidad de educar conjuntamente se reduce a los propios equipos formativos, disipándose ciertos valores o temas transversales propios del currículo didáctico, como la necesidad de educar conjuntamente familia-escuela-instituciones. Por tanto, si ofrecemos concretas comunidades de aprendizaje dentro de la propia escuela, favorecemos uno de los primeros cambios a retomar en esta innovación pedagógica, integrando unas cualidades de interacción socio-afectivas en nuestros alumnos. Estos nuevos escenarios de aprendizaje compartido, provocan una serie de valores y responsabilidades en los propios alumnos del que hoy en día carecemos en el ámbito escolar (Calle, 2007).

Objeto de Estudio:

En cuanto al objeto de estudio, nos basamos en observar la interacción entre 4 niveles de escolares, dos de ellos entre 11 y 12 años de edad (A-B) y otros dos entre 3 y 4 años (a-b). Éstos se mezclarán entre sí, asumiendo una serie de funciones por parte de los escolares de mayor edad.

¹ Desarrollado en Barcelona entre el 5 y 6 de octubre de 2001.



Observaremos y aplicaremos el funcionamiento de la metodología de *Proyectos de Trabajo* mediante una serie de estrategias y pasos a seguir con el fin común de ornamentar un muro del centro escolar.

Metodología

Una vez reunidos los tutores de los niveles que participan en el proceso y sentadas las bases para la realización de éste, pasamos a detallar la organización de los grupos:

- Primeramente se distribuirán 6 grupos por cada nivel superior (A-B). estos grupos tendrán que investigar sobre la vida del autor, introduciendo alguna obra y características más relevantes a través del recurso didáctico *Power Point* y material complementario (cartulinas, murales, dibujos, etc.) Posteriormente tendrán que explicar el resultado al resto de sus compañeros del mismo nivel, compartiendo los aprendizajes
- Los 6 grupos de cada nivel superior (A: A1, A2, A3... B: B1, B2, B3,...), se mezclaran con los niveles inferiores (a-b), combinando los niveles A-b y B-a. dentro de estos nuevos subgrupos (A1b1, B1a1), cada integrante de los niveles superiores se le asignará un participante de los niveles inferiores, donde asumirán una serie de responsabilidades, como: cuidado y necesidades de los más pequeños, atención plena durante el desarrollo de las sesiones, explicación y colaboración a la hora de utilizar las herramientas pictóricas, etc.
- Cada grupo de Los niveles A-B realizarán la explicación propia de su *Power Point* a los integrantes de sus propios grupos de los niveles inferiores.

Estos pasos son en cuanto a la distribución de los grupos, quedando en total 12 grupos, de los cuales elegirán una obra pictórica a desarrollar posteriormente. A continuación detallamos el proceso a seguir para la elaboración del proyecto.

Objetivos del Proyecto

Los objetivos de este proyecto están enfocados a conseguir una serie de fines a través de dos metas, la artística-plástica y la interacción grupal. Es evidente que los objetivos planteados no son los mismos para los alumnos y las alumnas del nivel de sexto que para los de infantil. Para estos últimos se encaminan, sobre todo, a conseguir una serie de objetivos enfocados a la interacción social, a las actitudes colaborativas y las de disfrute ante experiencias innovadoras. (Trueba, 1999).

En la meta Artístico-plástica nos planteamos :

- Conocer la vida y algunas de las obra del pintor Paul Klee.
- Saber interpretar algunas de sus creaciones pictóricas de forma individual y cooperativa.
- Investigar y saber transmitir a los demás aspectos de la vida y obra más significativa del autor.
- Reconocer materiales de artes plásticas (óleos, pinceles, paletas, acrílicos, etc.), saber utilizarlos (realización de mezclas de colores, posición en la paleta, uso y cuidado de los pinceles, etc.) para decorar y ambientar un espacio dentro del centro escolar.



En la meta de interacción grupal:

- Desarrollar el trabajo cooperativo entre los grupos de sexto y entre los grupos de tres años.
- Fomentar las relaciones socioafectivas e intergrupales entre los escolares de diversas edades.
- Dar responsabilidad a los grupos de mayor edad sobre los de menos edad.
- Desarrollar la creatividad.
- Crear un espacio diferente de aprendizaje al habitual dentro del propio entorno escolar.
- Propiciar experiencias socioafectivas y comunicativas entre los grupos.

En cuanto a los contenidos que desarrollamos están enmarcados dentro de nuestra programación anual, concretándose en la propuesta pedagógica y en el Proyecto Educativo del centro. Para ello escogeremos los más adecuados para la intervención pedagógica del proceso. Emplearemos una metodología flexible basada en los principios de intervención educativa y evaluaremos todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se den durante el proceso de creación, teniendo en cuenta los tiempos, los materiales, la preparación y recogida de éstos y el momento de fatiga de los alumnos y alumnas, sobre todo los de infantil, ya que la concentración no es igual que la de los escolares del tercer ciclo.

Materiales y Recursos personales:

Los materiales empleados para la elaboración de este proyecto han sido los siguientes:

- Pizarras Digitales de las aulas de sexto, aulas de sexto, pasillos comunes y patio.
- 7 botes de pintura acrílica de 2 kg. especial para exteriores.
- Un juego para cada grupo de 5 brochas y pinceles de diferente grosor, un bote de agua y un rollo de papel (compramos 6 juegos).
- Una camiseta o babi (Infantil) para cada participante (para colocársela en los momentos de pintura).

En cuanto a los recursos personales han sido los siguientes:

- Tres profesores/as tutores, una maestra de apoyo, un auxiliar de conversación, una maestra de apoyo de infantil.
- 25 escolares en la clase de 6º A, 24 escolares en la clase de 6ºB, 26 escolares en la clase de INF 3ºA, 24 escolares en la clase de INF 3ºB.

Cronograma de las sesiones planteadas:

Hemos elaborado un cronograma de las sesiones programadas. Los lunes y jueves son los días escogidos. Al mismo tiempo hemos tenido que cuadrar horarios para poder combinar los 4 grupos, primando así las clases de Educación Plástica (de los grupos de 6º) sobre las clases de infantil.



Tabla 2. Cronograma de las actividades

Fecha/hora sesión	Grupo/ Espacio	Actividad	Metodología	Responsables de la actividad
unes 19 Mayo 10-11	6ºB Aula propia	Planteamiento del problema, formulación de hipótesis.	Mesas coloquio. Grupo de trabajo.	Profesor de plástica y profesor del proyecto
Jueves 23 Mayo 12:15-13:15	6ºA Aula propia	Planteamiento del problema, formulación de hipótesis.	Mesas coloquio. Grupo de trabajo.	Profesor de plástica y profesor del proyecto
Lunes 26 Junio 10-11	6ºB - I3ºA Aula de 6ºB	Puesta en común, Proyección de Power Point. Paul Klee, Vida y obra	Aprendizaje cooperativo (ACo)	Profesor de plástica y tutor I3ºA
Lunes 26 Junio 11-11:45	6ºB. Aula de 6º B	Clase teórica de Arte, proporción, medida, dibujo. Mezcla de colores. Dibujo personal de la obra escogida	Teórica-práctica	profesor del proyecto
Jueves 29 Junio 11-12	6ºA. Aula de 6ºA	Clase teórica de Arte, proporción, medida, dibujo. Mezcla de colores. Dibujo personal de la obra escogida	Teórica-práctica	profesor del proyecto
Jueves 29 Junio 12:15-13:15	6ºA-I3ºB Aula de 6º A	Puesta en común, Proyección de Power Point Paul Klee. Vida y obra	Aprendizaje cooperative	Profesor de plástica y tutor I3ºB
Lunes 2 Junio 10-11	6ºB-I3ºA Aula de 6ºB	Trabajos en grupos. Dibujo y pintura de la obra escogida por cada grupo en A3.	Aprendizaje compartido (AC)	Profesor de plástica y tutor I3ºA
Jueves 5 Junio 12:15-13:15	6ºA-I3ºB Aula 6ºA	Trabajos en grupos. Dibujo y pintura de la obra escogida por cada grupo en A3	Aprendizaje compartido	Profesor de plástica y tutor I3ºB
Lunes 9 Junio 9-11	6ºB-I3ºA Patio	Dibujo y pintura de las obras sobre el muro.	(ACo) y (AC)	Profesor de plástica y tutor de I3A
Jueves 12 Junio 12:15-14:00	6ºA-I3ºB Patio	Dibujo y pintura de las obras sobre el muro.	(ACo) y (AC)	Profesor de plástica y tutor de I3B
Lunes 20 Junio 9-11	6ºB-I3ºA Patio	Dibujo y pintura de las obras sobre el muro.	(ACo) y (AC)	Profesor de plástica y tutor de I3A
Jueves 23 Junio 12:15-14	6ºA-I3ºB Patio	Dibujo y pintura de las obras sobre el muro.	(ACo) y (AC)	Profesor de plástica y tutor

Desarrollo de la experiencia:

En el cronograma de la tabla 2, se detallan las actividades planteadas. Con una duración de 6 semanas, repartidas en dos días semanales, un día para un grupo de trabajo cooperativo (6ºA -I3B) y otro día para los otros grupos (6ºB-I3A). Cada sesión se divide en torno a las dos horas, aunque la primera



hora suele estar enfocada más bien para los mayores, ya que se contempla la preparación de los materiales y del espacio. La intervención y la recogida son tiempos a tener en cuenta en la labor educativa de este proceso. Podemos determinar varias fases en la realización de este proyecto de trabajo de arte. Primeramente vamos a definir según Domínguez lo que entendemos por proyectos de trabajo: El origen de los proyectos de trabajo viene fundamentado por diferentes teorías psicopedagógicas y múltiples influencias de expertos y teóricos de la educación como Bruner, Decroly, Freinet, Dewey o Kilpatrick². Hoy en día este proceso se puede definir con una serie de características que se deben de ofrecer para que este proceso sea el adecuado y no otro, como a veces viene surgiendo. Veamos los pasos a seguir según Domínguez (2000):

Se origina a partir de una situación problemática: para ello propusimos a los grupos de sexto, el problema de inventar algo con los muro del patio, ya que nos habían dicho desde la dirección que teníamos que realizar algo con estos grupos, que eran antiguos y se tenían que modificar.

Se formulan hipótesis: tras la reflexión de la cuestión de qué se podía realizar o modificar del muro: Se llegó al planteamiento de enriquecer el muro con pinturas o dibujos.

Se observa y se explora: durante la exploración del muro in situ, llegamos a la conclusión de que previamente se tenía que reestructurar la pared, ya que estaba con defectos para luego poder realizar las pinturas o los dibujos.

Se describe el problema con más precisión: el problema de modificar la estructura del muro era difícil de resolver por nuestra parte, pero con la ayuda de la dirección se realizó un escrito al ayuntamiento, exponiendo las causas. Una vez notificado procedieron a la modificación de éste, preparándolo con yeso y dándole una primera capa de pintura especial de exteriores. El otro problema fue el *cómo* y el *qué* íbamos a pintar o dibujar.

Se definen los contenidos a trabajar: los contenidos a trabajar tienen que determinar el proceso a seguir en la puesta de trabajo, para ello, ofrecemos varias alternativas de los dibujos o de las obras a realizar, proponiendo varios autores a seguir o varias obras. Se llega al consenso de escoger el autor Paul Klee por su obra tan llamativa y sencilla en su composición.

Se buscan fuentes de información: los dos niveles de sexto A-B se organizan en varios grupos, en concreto 6 por cada nivel. Se les encomendó buscar información sobre el autor. Posteriormente tendrían que exponer a sus compañeros la información obtenida con el recurso que consideren conveniente (Power Point, realización de murales, cartulinas expositivas, etc.).

Se contrastan, verifican y cuestionan varias hipótesis: Pasamos a proceder a la explicación y la exposición de la información encontrada. Para ello cada grupo expone sus resultados con varios recursos.

² Siguiendo la obra de Domínguez, sobre "Los Proyectos de Trabajo, una escuela diferente", donde se detalla este aprendizaje constructivo en la escuela.



Se repite el hecho introduciendo nuevas variables: Se repite, pero con la variable de exponer los datos a los grupos de infantil.

Se analizan los datos: comparar, seleccionar, clasificar... Esta parte solamente se desarrolla con los niveles superiores, verificando los datos obtenidos y poniéndolos en común. Se evalúa también si la puesta en común hacia los grupos pequeños fue positiva o no, qué hubieran cambiado, si les quedó clara la información o no etc.

En cuanto a las últimas partes del proceso, según Dominguez "... se intentan encontrar las causas, se sitúa el hecho bajo una ley que lo regule, se recopila lo aprendido y se evalúa el trabajo realizado..." se ha modificado, llevando a cabo otros pasos de repetición de los procesos a seguir, introduciendo nuevas variables:

Elaboración e interpretación de las obras escogidas por los subgrupos de sexto: Cada subgrupo realiza la obra individualmente en un cuaderno de plástica como tarea a traer desde casa. Previamente les ofreceremos una clase teórico-práctica sobre la pintura, tipo de óleos, pinceles, paletas, mezcla de colores, etc.

Reagrupamiento de los subgrupos con los grupos de infantil: Cada subgrupo debe escoger el mismo número de individuos de los alumnos y alumnas de infantil y responsabilizarse de ellos.

Trabajo cooperativo sobre la obra escogida: Una vez que los subgrupos de las dos aulas están conformados, pasan a realizar la obra en una cartulina más grande para familiarizarse con la obra que posteriormente representarán en el muro. El material en este caso será escogido por los propios alumnos y alumnas (Trueba, 1999)

Representación lineal en el muro de las doce obras: Cada subgrupo realiza su obra en el muro de forma lineal, es decir, marcando con un lápiz el dibujo de las obras, los alumnos y alumnas de infantil estarán delante para observar el proceso.

Acción de pintar la obra: En varias sesiones realizaremos la obra completa, siendo los propios alumnos y alumnas los encargados de realizar todo el proceso, dándoles así cierta responsabilidad sobre los pequeños, además de enseñarles a pintar y al correcto manejo de los utensilios. Por nuestra parte supervisaremos y colaboraremos en pequeña directrices, como recordar las mezclas de los colores, preparación adecuada de los materiales, encaje de los dibujos, la perspectiva de la obra en sí, etc.

Resultados

Resultados 1

Este proceso cooperativo entre los dos niveles y etapas educativas, ha resultado bastante productivo, a la vez que motivador. Las obras escogidas han sido adecuadas para su interpretación sobre el soporte escogido. Las técnicas y los materiales empleados han sido los considerados; por tanto destacamos aspectos como:
















La posibilidad que se ofrece en cuanto a las relaciones psico-afectivas entre los diferentes escolares; La responsabilidad otorgada a los participantes de los niveles superiores,



incrementa el grado de madurez de éstos; Se ha fomentado la empatía a través del trabajo cooperativo, todos los alumnos/as han participado, ya que a la hora de preparar las clase o de responsabilizarse de los alumnos pequeños, ha favorecido estos aprendizajes; Se ha desarrollado el juego entre edades distintas con aquellos escolares de infantil que perdían la concentración durante el proceso, cubriendo una necesidad curricular, como es el principio de individualización; se ha compartido escenario y tarea a realizar entre los diferentes alumnos y se han incentivado las relaciones entre los profesores del centro.

En la siguiente tabla detallamos una serie de imágenes del proceso resaltando 5 momentos de los pasos del proyecto.

Tabla 3: Imágenes del proceso.

<p><i>EXPLICACIÓN DE LOS GRUPOS DE 6º A LOS DE INFANTIL OBRA Y VIDA DEL PINTOR. (ACO)</i></p>			
<p><i>TRABAJO EN GRUPOS DE LA CREACIÓN DE LAS OBRAS EN DINA3. (ACO)</i></p>			
<p><i>DIBUJO A LÁPIZ EN EL MURO DE LAS OBRAS POR PARTE GRUPOS DE SEXTO (AC)</i></p>			
<p><i>TRABAJO COMPARTIDO DE LA RECREACIÓN DE LAS OBRAS EN EL MURO.</i></p>			
<p>RESULTADO FINAL</p>			



Conclusiones y Discusión

Las didácticas específicas tienen la peculiaridad de ser exclusivas a la hora de su construcción, es decir, saber cuáles son las más adecuadas para cada momento y situación concreta. El aprendizaje cooperativo nos ha permitido crear situaciones poco comunes en la escuela entre dos niveles de educación. Estos aprendizajes han incrementado las relaciones socioafectivas entre los propios alumnos, además de reelaborar el papel como estudiantes, en el sentido de participar directamente en una decisión colectiva, como la de ambientar el centro escolar. Este papel provoca una mirada distinta de lo habitual, induciendo emociones positivas en los propios escolares hacia el papel de la escuela, sobre todo en los niveles superiores. En cuanto al nivel de infantil, se han creado unos lazos afectuosos y de relaciones auténticas a la hora de buscar un *referente modelo* en los compañeros de los niveles superiores.

Para discutir, resaltamos dos puntos evidentes a la hora de elaborar el proceso de enseñanza-aprendizaje con grupos tan diversos. El "¿para qué?" o el "¿por qué?" lo planteamos. Este es un problema muy habitual, que descuidadamente, lo apartamos en las aulas. Deberíamos reflexionar sobre la programática a desempeñar, independientemente de las concreciones curriculares, ya que en algunas ocasiones, disipan de las teorías evolutivas que hoy en día conforman nuestra pedagogía diaria, porque para nosotros no cuenta tanto el resultado, sino el proceso dado en estos tipos de aprendizaje; éste surge después.

Bibliografía

- CALLE, R. H. (2007). "Espacios estimulantes. Museos y educación artística". (U. d. València, Ed., & M. P. Huerta, Trad.) Maite Simón.
- COLL, C. (2001, 5-6 de octubre de 2001). "LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN: EL PUNTO DE VISTA DEL FÓRUM UNIVERSAL DE LAS CULTURAS". En U. d. Barcelona (Ed.), Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.
- DOMÍNGUEZ, G. (2000). "Proyectos de Trabajo, una Escuela Diferente". Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (2006). "Las comunidades virtuales de aprendizaje". (D. d. Aplicada, Ed.) Educar 37, 41-64.
- IBÁÑEZ, C. (1994). "El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula" (Tercera edición ed.). Madrid: La Muralla.
- PIAGET, J. (1973). "Psicología del Niño". Madrid: Morata.
- POL, M. A. (2002). "Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio. los museos y la ciudad" Buenos Aires: Aique.
- PRIETO, L. (2007). "El Aprendizaje Cooperativo". 28660 Boadilla del Monte, Madrid, España: PCC, Editorial y Distribuidora, SA.
- TRUEBA, B. (1999). "Talleres Integrales en la Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar" (Segunda ed.). Madrid: Ediciones de la Torre.



El papel de los pedagogos en espacios educativos no formales: Qué dicen los estudiantes del curso de Pedagogía acerca de la actividad educativa en museos

The role of environments educator no formal education: What do students of course pedagogy on educational activity in museums.

Lucindo, Nilziline Imaculada; Araújo Bonifácio, Regina Magna *. Universidade Federal de Ouro Preto – Brazil.

*Persona de contacto: 55-31-97985276 / regina.magna@hotmail.com

Resumen

El artículo analiza los resultados de la encuesta que se llevó a cabo a partir de la visita de los estudiantes de Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP) en el Museo de Historia Natural y el Jardín Botánico de la Universidad Federal de Minas Gerais (MHNJB / UFMG). El trabajo fue propuesto en el Curso de introducción a la educación con el fin de proporcionar a los estudiantes una mayor comprensión del campo de acción del pedagogo y explorar los espacios no escolares. Hemos tratado de identificar, entre otras cosas, si la visita de los Estudiantes al museo constituye o puede constituir un espacio de acción del pedagogo y cuáles son los deberes de los profesionales en esta área de la educación no formal. La metodología que adoptó fue la investigación de la literatura y el estudio cualitativo. El marco teórico se basó en estudios de Libâneo (2001, 2010), Gohn (2006), Marandino (2009), Falcão (2009) y Paro (2011). Los resultados mostraron que el 100% de los participantes de la visita técnica tiene una visión clara de los museos como un espacio educativo, ellos consideran esta institución como un espacio de actuación. Los estudiantes de Pedagogía destacan como actividades que pueden ser realizadas por el Educador en el Museo, las siguientes: coordinar las actividades educativas; desarrollar actividades recreativas, juegos, bromas y actividades dinámicas; actuar en el área pedagógica, el desarrollo de los proyectos, las prácticas y la investigación, entre otros. Por último, esta investigación permitió ampliar las percepciones de los estudiantes acerca de otros campos para el papel de pedagogo y que esto no se limita al ámbito escolar. Sin embargo, en vista de los participantes identificaron la visita técnica a la ampliación del concepto de museo.

Palabras clave: *Formación de Educadores; Espacios no escolares; Museos.*

Resumen en inglés

The article discusses the results of the survey that was conducted from the visit of undergraduates of Education, Federal University of Ouro Preto (UFOP) at the Natural History Museum and Botanical Garden, Federal University of Minas Gerais (MHNJB / UFMG). The work was proposed in the Introduction to Education course in order to provide students with greater understanding of the field of action of pedagogue and explore the non-school spaces. We sought to identify, among other things, whether, in view of undergraduates, the museum constitutes or may constitute a space of action of pedagogue and what are the duties of the professional in this area of no-formal



education. The methodology we adopted the literature and qualitative study. The theoretical framework was based on studies of Libâneo (2001, 2010), Gohn (2006), Marandino (2009), Falcão (2009) and Paro (2011). The results showed that hundred percent of participants of the technical visit have a clear view of museums as an educational space, this institution being considered a performance space for the Educator. The student teachers highlighted as activities that can be undertaken by the Museum Educator, the following: coordinate educational activities; develop recreational, games, jokes and dynamic activities; act in the pedagogical area, developing projects, practices and research, among others. Finally, this research allowed enlarge the perceptions of students about other fields to the role of pedagogue and that this is not restricted to the school environment. Yet in view of the participants identified the technical visit to broadening of the concept of the museum.

Keywords: *Training of Educators; Non-school spaces; Museums*

Introducción

El curso de pedagogía, en Brasil, fue creado por el Decreto Ley 1190 del 4 de abril 1939 y desde entonces ha sufrido transformaciones a lo largo de su existencia. Cuando apareció, uno de sus objetivos era capacitar a los docentes para trabajar en la educación secundaria en la formación de profesores que actúan a la educación primaria. Por otra parte, también es titular para formar el Especialista en Educación.

En la época contemporánea, especialmente desde la promulgación de la Resolución CNE / CP 01/2006 que estableció las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la evolución del grado de Pedagogía, la formación del educador se centra en la enseñanza. En las directrices actuales, la formación básica del pedagogo se sustenta en la enseñanza para la Educación Preescolar y primeros años de la escuela primaria, y además comprende acciones de los sistemas de organización y gestión y las instituciones educativas, que cubre actividades en contextos escolares y no escolares. Este factor representa un desafío para la formación del educador y, al mismo tiempo, una demanda necesaria, dado que la sociedad en la que operamos esta llena de actividades educativas y prácticas pedagógicas que se desarrollan en múltiples espacios.

El curso de pedagogía en la Universidad Federal de Ouro Preto - UFOP tiene tres fuentes de origen que pueden ser presentados de la siguiente manera: la necesidad de institucionalizar el espacio académico que la universidad brasileña prevé estudios sistemáticos y avanzados en el campo de la Educación; las necesidades de la comunidad local y la ampliación de la oferta de educación superior pública. Por lo tanto, el profesional que quiere entrenar con este curso es la formación profesional para trabajar en la educación, para ejercer funciones de enseñanza en el jardín de infantes y los primeros años de la escuela primaria, en los cursos de la escuela secundaria, en el modo Normal, Educación profesional en el ámbito de los servicios y el apoyo escolar y otras áreas donde se proporcionan habilidades de enseñanza, sino también capaz de trabajar en la organización de



proyectos educativos y sistemas de gestión, unidades y la producción y difusión del conocimiento en diversas áreas de la educación.

Su enfoque pedagógico se basa en el concepto de que los diferentes énfasis de el labor pedagógico - educación de la primera infancia y la educación primaria, jóvenes y adultos, etc - además de las prácticas de organización y gestión de espacios escolares y no escolares, de la formulación de políticas públicas, planificación, etc, se construyen sobre una base común que es la enseñanza. Es a partir de esta base de su naturaleza y funciones, que se materializa el trabajo pedagógico en sus rostros múltiples, espacios y actores.

Pero esta concepción, por supuesto, propuesta por UFOP, no retrata la realidad de la formación del profesorado desde la creación de los primeros movimientos de formación. Para llegar a entender que la base de la formación ofrecida por el curso de pedagogía es la enseñanza, un largo proceso fue atravesado y sobre isto hablaremos brevemente.

El curso de pedagogía, y también el profesional capacitado por él, viene desde hace muchos años, la ampliación de una discusión sobre la identidad y el campo de operación del pedagogo. Este curso, que desde sus inicios ha sufrido cuatro cambios en su constitución, se ha rodeado de controversias que nos refieren a sus funciones y la búsqueda de la definición de quién es el maestro y lo que es su campo de experiencia.

Uno de los contenidos que componen la disciplina Introducción a la Educación, en el curso de Pedagogía es la formación y el campo de actuación para los educadores. Entre las diversas actividades que tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes una comprensión del campo de Educador, una propone a realización de visita técnica a un museo con el fin de conocer contextos no escolares. Hemos tratado de identificar, entre otras cosas, con a vista de los estudiantes em el museo si este constituye o puede constituir un espacio de actuación de Pedagogo y cuáles son los deberes de los profesionales en este ámbito de la educación no formal.

En este sentido, el objetivo del texto que aquí se presenta es socializar los resultados de esta investigación que se llevó a cabo a partir de la visita de los estudiantes de primero periodo del curso de Pedagogía en el Museo de Historia Natural y Jardín Botánico de la Universidad Federal de Minas Gerais - MHNJB / UFMG.

La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica y la investigación cualitativa. El referente teorico se basó en estudios de Libâneo (2001, 2010), Gohn (2006), Marandino (2009), Hawk (2009) y Paro (2011). La investigación cualitativa utiliza un cuestionario con preguntas abiertas; algunas de las preguntas fueron contestadas antes de la visita y otra después de la finalización de la actividad. Al término de la visita y la aplicación del cuestionario posterior a la visita, hubo un trabajo con el análisis de datos. Sin embargo, en este texto, hemos decidido hacer un corte de los datos y trabajar con las preguntas del primer cuestionario y algunos problemas del segundo.



Marco teórico y objeto de estudio

Creado por el Decreto nº1190, de 4 de abril de 1939, el curso de pedagogía originó articulado con la formación docente, siendo responsable por la capacitación de instructores de maestros que trabajarían en la educación primaria. El Decreto nº251/62, CFE, estableció la regulación del curso, el currículo mínimo y su duración. Además el Dictamen nº 252/69, CFE, estableció la formación por especialidades, es decir, en administración escolar, la inspección escolar, supervisión pedagógica y orientación educativa, y también la calificación para la enseñanza de los contenidos del curso Normal. La norma en vigor es la Resolución CNE/ CP nº1/2006, última modificación, que instituyó nuevas directrices para los planes de estudios el curso de Pedagogía, lo que indica que la formación recomendada para la Licenciatura en Educación es muy amplia, que se puede ver en el extracto a continuación:

"El curso de Pedagogía es destinado a la formación del profesorado para llevar a cabo la tarea de la enseñanza en el jardín de infantes y los primeros años de la escuela primaria, en los cursos de la escuela secundaria, en el modo Normal, la educación profesional en el área de servicios y apoyo escolar y en otras áreas donde se proporcionan habilidades de enseñanza. Las actividades de enseñanza también incluyen la participación en los sistemas de organización y gestión y las instituciones educativas, que incluyen: - la planificación, ejecución, coordinación, supervisión y evaluación de las tareas propias del sector de la educación; - Planificación, ejecución, coordinación, supervisión y evaluación de proyectos y experiencias educativas no escolares; - Producción y difusión de conocimientos científicos y técnicos en el ámbito educativo, en contextos escolares y no escolares "(BRASIL, 2006, p.2)

La institucionalización de estas directrices ha destacado estas otras posibles áreas de acción del pedagogo, por lo que este profesional no se limita sólo al ámbito escolar y los nuevos espacios son explotados por los educadores también ampliando sus posibilidades de acción.

Sin embargo, hay otro factor que contribuye a la apertura de este campo de actividad en espacios no escolares. Libâneo (2001, p.3) señala que "uno de los fenómenos más significativos de los procesos sociales contemporáneos es la ampliación del concepto de la educación y la diversificación de las actividades educativas." Prácticas educativas van más allá del ámbito de la educación formal y están presentes en múltiples espacios, lo que indica que estamos viviendo de acuerdo Libâneo en una sociedad educativa. Por tanto, es en este contexto que alberga el museo, diseñado como espacios de educación no formal de acuerdo Marandino (2009), y definida por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) como "institución permanente, sin fines de lucro, de servicio a la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, difunde y expone los testimonios materiales del hombre y su medio ambiente, para la educación y el deleite de la sociedad "(ICOM, 2001). Como se puede observar las prácticas pedagógicas están incrustados en diferentes espacios sociales, tanto en la educación formal cuanto en la educación no formal. En este sentido, para



explicar las características de cada contexto, cabe mencionar la definición de la educación formal y no formal, haciendo un punto culminante para el espacio de la educación no formal.

La educación no formal como se ha indicado Gohn, "se refiere a un proceso con varias dimensiones, tales como: el aprendizaje político de los derechos de los individuos como ciudadanos; la formación de las personas para trabajar a través del aprendizaje de habilidades y / o potencial de desarrollo; prácticas de aprendizaje y de ejercicio que permiten a los individuos organizar en los objetivos comunitarios, en la solución de los problemas colectivos de todos los días; contenidos de aprendizaje que permiten a los individuos hacer una lectura del mundo desde el punto de vista de la comprensión de lo que está sucediendo a tu alrededor; educación desarrollada en los medios de comunicación y por los medios de comunicación, especialmente la electrónica, etc "(2006, p.2).

Contrariamente a lo que muchos piensan museos no deben ser entendidos como un espacio para el cuidado de cosas viejas. De hecho, su concepto extrapola esta comprensión. Los museos conservan la memoria y la cultura de la humanidad, que alberga colecciones de valor incalculable, que son importantes no sólo para la investigación, sino también para la educación. Es un espacio de contemplación, encantamiento, investigación, experiencias de aprendizaje, que es un medio importante para fomentar la expansión cultural y científica de los ciudadanos y de interpretar la realidad.

Según Falcão (2009, p.14), "los museos han carácter educativo vinculado a su origen, ya que, desde el principio, apareció como áreas de investigación y docencia". La declaración de Falcão nos lleva a la comprensión de que los museos siempre han tenido una estrecha relación con la educación. Sin embargo, es necesario promover la interacción y el contacto das personas con los objetos, porque como se dijo Marandino (2008, p.20), además de los elementos básicos, "a través de los objetos, los visitantes pueden llegar a sensibilizarse y apropiarse de los conocimientos expuestos, así como entender los aspectos sociales, históricos, técnicos, artísticos y científicos involucrados".

La actividad educativa que se da en estos espacios tienen como objetivos, según Almeida (1997, p.50) "ampliar las posibilidades de uso pedagógico de las colecciones para que el visitante desarrolle su espíritu crítico en relación con su realidad y los que están a tu alrededor".

De todos modos, "una visita a un museo puede ser algo más que diversión, no sólo para estimular el aprendizaje y la observación, sino mediante la promoción de la ciudadanía indistintamente, tanto a través de sus actividades educativas, como el fomento de la participación de diversos grupos personas de diferentes niveles socio-económicos "(Marandino, 2008, p.21).

Metodología

La experiencia vivida por los estudiantes del primer ciclo de Pedagogía en la UFOP con esta visita técnica a MHNJB / UFMG fue acompañada de una breve investigación sobre las miradas de ellos sobre este espacio como lugar pedagógico y sobre el papel del educador en los museos. Algunas de las preguntas fueron propuestas antes de la visita con el fin de aprender el concepto atribuido por ellos al museo, las actividades desarrolladas, el tipo de público y si es un espacio de trabajo para



el educador. Una presentación sobre el museo en cuestión, su ubicación, historia, espacios que serían visitados y su estructura también se realizó, además de la información general sobre la organización de la actividad, cuidado de la ropa, horarios de alimentación, entre otros.

Al regresar de la actividad los participantes escribieron acerca de las contribuciones que una visita al museo puede aportar a los estudiantes de Educación Básica, o que los maestros buscan con este tipo de visita y que contenido se puede trabajar específicamente con esta visita, la forma de planificar y evaluar este tipo de actividad y si su comprensión del museo ha cambiado después de la actividad. Todas las preguntas fueron formuladas con el fin de dejarlos en libertad de responder y las respuestas fueron analizadas y categorizadas con el propósito de entender lo que revelan sobre el museo como espacio de trabajo del pedagogo. Pasamos ahora a la presentación de este análisis basado en datos de 24 estudiantes que participaron en la investigación.

Resultados

La comprensión del museo como área de almacenamiento para los objetos antiguos y preciosos fue presentado por la mayoría de los / las alumnos / del curso de Pedagogía que participaron en la actividad. Para algunos, el museo "es donde están las joyas que cuentan y guardan un poco de nuestra historia" (S08), o incluso donde "encontramos varias reliquias que los visiten puedan apreciar y aumentar nuestro conocimiento" (S09) y también "un lugar para visitar, ver y conocer los objetos, pinturas, textos antiguos y que no se encuentra en otros lugares" (S10). Un lugar donde encontramos objetos, algo concreto que representa un hecho histórico, una época, una cultura es lo que parecía ser la comprensión general. Sin embargo, encontramos algunas respuestas que aportan un conocimiento más amplio del concepto del museo como "un espacio donde se busca mantener vivo el pasado, en el que podemos recrear la historia, costumbres y tradiciones" (S04); "Museo es un espacio educativo donde su foco principal es la cultura, la experiencia de la historia de los antepasados y aprender diferentes culturas de diferentes regiones" (S12). A todos los participantes de la visita técnica al museo se considera un espacio educativo, y justifican que en este espacio "aprendemos sobre arte, historia, las diversas culturas y conocemos la origen de algunas de las cosas" (S04); "Es un espacio que complementa la educación escolar" (S05).

La pregunta que busca revelar la comprensión de qué actividades se pueden desarrollar en un museo obtuvieron respuestas similares a la que encontraron en este espacio. Más allá de las visitas técnicas, los estudiantes identificaron actividades interactivas, el uso de apoyos visuales y la tecnología, juegos y dinámicas, así como conferencias, exposiciones y talleres. Atribuimos este conocimiento al hecho de que muchos de estos niños y niñas residen en las ciudades históricas, especialmente Ouro Preto y Mariana, ciudades donde se encuentra la universidad y tienen varios museos.

Entre las preguntas planteadas a los estudiantes de Pedagogía antes de la visita técnica al museo se le preguntó si había espacio para el trabajo de un educador en el museo y qué contribuciones ello



podía dar a este espacio. De los participantes, sólo 4,2% dijo que no y 12,5% que no tenían conocimiento de esta posibilidad.

De los estudiantes que respondieron que el profesor podría trabajar en el museo, lo que corresponde 83,3%, se observa una ampliación del concepto de la realización de este campo profesional, que en palabras de Libâneo (2001) representa un redescubrimiento de la Pedagogía en los medios sociales, políticos, en los sindicatos, las empresas y en los medios de comunicación.

En palabras de algunos estudiantes, el papel del educador puede ser el coordinador pedagógico o el coordinador del área administrativa del museo. Sin embargo, la mayoría entiende que este profesional puede proponer juegos educativos, entretenidos y dinámicos para aquellos que visitan el museo, y complementar este espacio con actividades de aprendizaje. Otros sugieren un trabajo de planificación y preparación de proyectos, junto con cursos y orientación técnica a los monitores que trabajan en el museo: "Sí, ellos pueden actuar como un coordinador de los guías en el museo, que muestra cómo mostrar y explicar al público cómo funciona, los documentos y su importancia "(S21); "Hay espacio [para el educador en el museo]. El educador puede desarrollar métodos de interacción entre los visitantes y el museo con el fin de mejorar la relación de la enseñanza y el aprendizaje entre ellos "(S20)

Las acciones sugeridas por los participantes muestran la comprensión de que hay otros espacios de actuación para el pedagogo, que esto no se limita sólo a las escuelas, aunque este es el área prioritaria para la formación y la actuación de este profesional. Según Pereira, "los educadores (as) deben buscar prácticas curriculares más abiertas, en consonancia con la realidad y necesidades de los diferentes contextos, y que la construcción del conocimiento es el resultado de entretrejer las diversas redes de conocimiento" (2006, p.21).

En esta investigación nos proponemos conocer también cómo los estudiantes de Pedagogía perciben el papel de este educador en espacios no escolares después de la visita al museo. Considerando que el trabajo del pedagogo se relaciona con la comprensión de sus acciones tanto en la enseñanza y en la gestión, las preguntas más generales se formularon con el fin de aprender cómo los participantes analizan las contribuciones de dicha acción para el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica. Frente a la pregunta planteada sobre las contribuciones de la visita de los estudiantes de educación superior, todas las respuestas apuntan a alguna contribución, sea en relación a los aspectos culturales y sea también cognitivo. Para algunos, los aspectos culturales e históricos imperaban: "La visita a un museo pueden contribuir con la aprendizaje del estudiante de la educación básica, tales como: expansión cultural y despertar el interés por conocer la historia de un tiempo y espacio en particular, pueden también despertar el interés en otras profesiones "(S03). Para otros, la gran aportación de una actividad para visitar los museos puede dar a la educación de niños y jóvenes la adquisición de conocimientos y actitudes que pueden ayudar a mejorar su rendimiento escolar. "Las contribuciones que el museo puede



aportar a los estudiantes de la Educación Básica es que al estar en contacto con lo que están aprendiendo, la memorización y el aprendizaje es más eficaz" (S05).

Y, mirando a la realidad de muchas escuelas de Educación Básica en el contexto brasileño, algunos estudiantes indican que las actividades orientadas a espacios como museos pueden complementar o incluso satisfacer las necesidades de una educación pública de baja calidad. "Museos estimulan la curiosidad de los visitantes, estos espacios ofrecen la oportunidad de conocer, al menos en parte, algunas de las deficiencias de la escuela como una falta de laboratorios, recursos audiovisuales, entre otros. Conocido por estimular el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico "(S10). En contacto con los responsables de la tutoría del museo, nuestros estudiantes recibieron la información de que la escuela pública es uno de los participantes más importantes y sobre las actividades y acciones proporcionadas. Cuando se le preguntó lo que los maestros buscar con este tipo de actividad, las respuestas mostraron un entendimiento de que estos contactos contribuyen a la expansión del conocimiento, en la diversificación de los medios de aprendizaje haciendo uso de los sentidos y de las actividades recreativas y placenteras, y con esto proporcionando una relación más estrecha con el objeto de estudio, como se puede ver en las palabras: "para aumentar el conocimiento de los estudiantes, que muestran la práctica en relación con la teoría" (S01); "Buscad conocimiento de sus estudiantes a través de sus sentidos, es decir, el tacto, la vista, el olfato, el oído, y en la relación con lo que se enseña." (S05)

El conocimiento a través de acciones y prácticas concretas también es buscado por algunos profesores para llevar a cabo actividades tales como visitas a museos, ya que permiten a los profesores "buscar un complemento a sus clases mediante la exposición de ejemplos físicos" (S06), Además de "ir abriendo la curiosidad de sus alumnos y mostrar de manera práctica lo que aprenden en teoría en el aula" (S21). Se cree también que en espacios no escolares si puede aumentar el interés, la curiosidad del estudiante por lo que se enseña, va más allá del libro de texto y presenta lo que facilita el proceso de aprendizaje, como se ha dicho, "el maestro busca una aproximación del estudiante con la historia ya que el museo cuenta con más interés de los estudiantes para aprender por ser un sitio no formal (S08)."

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes involucrados en esta investigación sobre las posibilidades de acción del pedagogo en espacios no escolares, mo hace una distancia de asuntos educativos de la escuela en la discusión de cómo estos espacios y educadores que trabajan en ella pueden contribuir con la educación de niños y jóvenes. Uno de los participantes se centra en el acercamiento de los estudiantes con su historia y su cultura, que indica que esta visita con los maestros "buscan llevar a sus estudiantes a su propia historia, mostrar el valor de preservar la cultura y la tradición, y también demostrar que el conocimiento puede estar más allá de los muros de la escuela "(S04).



Conclusiones

Queremos concluir esta presentación preguntando si la experiencia vivida fue capaz de cambiar el concepto de que el curso de graduación en Pedagogía tenía sobre el espacio del museo y el desempeño del pedagogo en estas instituciones. Creemos que la experiencia ha ampliado las percepciones de los estudiantes sobre diferentes aspectos. El primer aspecto que queremos destacar se refiere a la comprensión del papel del profesional pedagogo. Con estas consideraciones, no sólo a través del registro escrito, pero por vía oral y de manera informal a los profesores que acompañaron la visita, encontramos que la percepción del museo como un espacio de acción para estos graduandos, en principios de curso, ha traído nuevas perspectivas sobre el trabajo de este ámbito profesional, es decir, hay demandas para el trabajo del pedagogo, formado en los cursos de Pedagogía en otras áreas además de la Escuela. El museo se volvió a los ojos de algunos de los participantes como un "espacio educativo, que no sólo mantiene material antiguo, [pero] un espacio de investigación, conocimiento, ocio y el lugar también en el que pueden tener contacto con diferentes culturas" (S21) y debe ir acompañada por un profesional en el campo, que no sólo ofrece oportunidades de aprendizaje, sino también que promueva el desarrollo de los niños y jóvenes, acercándolos a la cultura y los valores de su país. Y aquí llegamos al segundo aspecto que tenemos la intención de enfocar en esta discusión: el aspecto cultural.

Resalte en las declaraciones a continuación el diseño que muestra Paro (2011) para quien "la educación, por tanto, es la apropiación de la cultura producida históricamente" (p.28) y que debe seguir en dos direcciones: educar para la preservación del patrimonio cultural a continuar nuestra historia y educar para la formación de cada individuo como un ser "humano-histórico", en palabras del mismo autor. Y es por esta dimensión educativa del desarrollo humano y ciudadano de cada persona que es necesario y urgente el papel del pedagogo en espacios no escolares, como un agente de la educación, que le proporcionará acceso a la cultura producida históricamente por los hombres y mujeres de diferentes localidades.

Bibliografía

- ALMEIDA, A. M. (1997). Desafios da Relação Museu-Escola. Comunicação & Educação, São Paulo, [10]: 50 a 56, set./dez.
- BRASIL.(2006) Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- FALCÃO, Andréa. (2009) Museu como lugar de memória. In: Salto para o Futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009.



- GOHN, Maria da Glória. (2006) Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 29 Jan. 2014.
- ICOM. 2001. 20ª Assembleia Geral. Barcelona. Espanha. Código de Ética Profissional.
- LIBÂNEO, J. C. (2001) Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176.
- _____. (2008) Pedagogia e pedagogos, para que? 12ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- MARANDINO, M. (Org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP.
- _____. (2009) Museu como lugar de cidadania. In: Salto para o Futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009.
- PARO, Vitor Henrique. (2011) Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez.
- PEREIRA, Maria Z. da C e MOURA, Arlete P. (2006) Políticas Educacionais e (Re) significações do currículo. Campinas, SP: Editora Alínea.



La cooperación del profesorado universitario: oportunidades para la innovación y la mejora docente en los nuevos Grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil

Cooperation in university teaching: opportunities for innovation and improvement in Master degree in early childhood education and primary education

Candela Soto, Paloma*. *Facultad de Educación de Ciudad Real (Universidad de Castilla-La Mancha).*

Sánchez Pérez, M^a Carmen**. *Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha).*

* Datos de contacto: +34 926295 300 ext. 3232 | paloma.candela@uclm.es

** Datos de contacto: +34 926295 300 ext. 3232 | mariacarmen.sanchez@uclm.es

Resumen

La comunicación presenta una reflexión sobre la cooperación del profesorado universitario en relación a las necesidades y dificultades que se plantean en la práctica docente de asignaturas compartidas, en especial, cuando implican a diferentes departamentos o áreas disciplinares. Para ello, nos centramos en un estudio de caso basado en un proyecto de innovación y mejora del planteamiento y la práctica docentes de una asignatura compartida, "Educación y Sociedad" que se imparte en Segundo Curso del Grado de Maestro de Educación Primaria e Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha. La revisión de los prerrequisitos para la cooperación y coordinación docente y la incorporación de las percepciones de los estudiantes, son los dos ejes principales que ordenan algunas de las propuestas de mejora detectadas que puedan repercutir en una mayor calidad en la docencia universitaria.

Palabras clave: *Cooperación docente, coordinación entre profesorado universitario, práctica reflexiva, interdiscipliniedad, innovación educativa, la voz del alumnado*

Resumen en inglés

The purpose of this communication is to present a reflection on the cooperation of university teachers in relation to the needs and difficulties encountered in teaching shared subjects, especially when involving different departments or disciplines. We will focus on a case study that addresses an experience to review and improve the approach and practice of teaching shared subjects in the curriculum of Elementary and Early Childhood Education Degrees at Castilla-La Mancha University. We will analyze the meanings and prerequisites of teaching cooperation, the articulation of coordination difficulties, interdisciplinarity and methodological strategies of the teachers involved. These elements and the study of the student's perception, emerge as the main frames to advance proposals to improve our teaching. To do this, we will focus on the experience of a subject: "Education and Society", developed in the second year of the Elementary and Early Childhood



Education Degrees at Castilla-La Mancha University, shared by Sociology and Pedagogy Departments. Our reflexions and conclusions come from several actions and innovation projects aimed at analyzing how the complexity of coordination, interdisciplinary and methodological strategies of teachers involved as well as the study of the student's perception about the strategic aspects can improve the quality of the teaching.

Palabras clave en inglés: *Teaching cooperation, university teaching, reflective practice, interdisciplinary, educational innovation, teacher professional development, student voice*

Introducción

La cooperación docente y la coordinación del profesorado son requisitos fundamentales para lograr una enseñanza universitaria de calidad. La problemática sobre la eficacia real de la innovación educativa en el marco de la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exige atender la necesidad de mejorar la coordinación entre el profesorado si de verdad queremos generar aprendizajes y estudiantes competentes.

La cooperación y la confianza del profesorado en la docencia universitaria cobra si cabe mayor sentido y significado cuando nos referimos a las Facultades de Educación, cuyo cometido fundamental es la formación de futuras maestras y maestros, así como la habilitación de profesorado de Secundaria. Relaciones de comunicación y encuentro, cooperación, trabajo en equipo, confianza, etc. son elementos protagonistas en los renovados procesos de enseñanza y aprendizaje que se transmiten desde las principales materias que conforman los nuevos planes de estudio. Desde el planteamiento teórico y práctico de la formación inicial se insiste en la importancia de la coordinación y cooperación del profesorado en los buenos proyectos de intervención docente, en aspectos relacionados con los objetivos y contenidos de aprendizaje, en los métodos utilizados, en la programación y actividades o en los sistemas de evaluación. En general, la idea de cooperación, impregna la esencia del modelo democrático de profesionalidad docente que abarca la corresponsabilidad del profesorado con el conjunto de la comunidad educativa. Un futuro maestro o maestra aprenderá en sus primeros años de formación que el trabajo compartido y en colaboración es esencial en la profesión docente y que parte de su tarea exige trabajar con otros compañeros que realizan una labor similar y con quienes programará y evaluará en común. La necesidad de cooperación del profesorado, formal e informal, se extenderá también a la relación con profesionales de otros perfiles, especialistas, como educadores, orientadores, psicólogos, especialistas en pedagogía terapéutica, trabajadoras sociales, etc. que intervienen en los centros educativos, junto con los familiares de los alumnos y alumnas, con quienes compartirá la responsabilidad de educar.



En el ámbito concreto de la formación docente, resulta insuficiente y poco eficaz enseñar a los y las estudiantes la importancia del rol cooperativo del docente si, como profesores universitarios, no practicamos *lo que pregonamos*. Aprender a trabajar en equipo, entrenarse en la cooperación, es un aspecto clave de la formación inicial del profesorado y en su ejercicio interviene el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas como sostiene Perrenaud (2013).

Diferentes esfuerzos e investigaciones han mostrado cómo mejorando la coordinación y cooperación del profesorado universitario se mejora el aprendizaje de los estudiantes (Zabala, 2004; Gallego et. al., 2011).

En sintonía con estas preocupaciones, este texto presenta la experiencia de un proyecto de innovación que tiene como propósito mejorar la coordinación y práctica docente de una asignatura compartida desde la práctica reflexiva y la cooperación del profesorado.

Como aportación, el texto busca comprender y mejorar la práctica docente universitaria y enriquecer los criterios profesionales que deberían acompañar con mayor dominio los recorridos formativos del alumnado de las Facultades de Educación.

El planteamiento y los objetivos de un proyecto de innovación docente

El proyecto surge por la necesidad de coordinación entre el profesorado que imparte una asignatura compartida, "Educación y Sociedad", en el 2º Curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Castilla- La Mancha. En numerosas ocasiones, los estudiantes constatan el hecho de que las asignaturas compartidas por varios profesores requieren de un trabajo coordinado para que las exigencias y contenidos sean coherentes, no se dupliquen y se ajusten a los créditos que corresponden a cada materia.

El marco y la discusión del enfoque reflexivo en educación nos permiten indagar en los problemas y realidades vinculadas a las limitaciones (o debilidades) de las asignaturas compartidas y lo que puede aportar la mejora de la cooperación y corresponsabilidad del profesorado en la enseñanza de las mismas.

El objetivo inicial de este proyecto de innovación fue analizar cómo se había ido produciendo el desarrollo de la asignatura en los diferentes Campus participantes, para así poner en valor la metodología docente, las acciones de coordinación, las estrategias de evaluación, etc. desarrolladas por los diferentes equipos. Aprovechando algunos encuentros informales de coordinación entre el profesorado que imparte la asignatura en los diferentes Campus (Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo), consideramos interesante disponer de un espacio compartido, de puesta en común, que estimulara la coordinación de todos los docentes implicados y contribuyera a identificar qué estrategias y qué metodologías se estaban practicando con éxito y podrían ser generalizables a la docencia de la asignatura.

El desarrollo del proyecto se orientó a mejorar la coordinación general y la calidad docente persiguiendo los siguientes objetivos específicos:



- Generar espacios de comunicación e intercambio entre los equipos docentes de la asignatura. Este objetivo resulta especialmente relevante al encontrarse el profesorado disperso en cuatro Facultades de Educación en cuatro Campus: Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo y con vinculación a dos departamentos distintos: Pedagogía y Sociología.
- Reflexionar sobre buenas prácticas docentes, tanto en planificación, como coordinación de contenidos o evaluación de la asignatura, identificando herramientas y prácticas de aprendizaje exitosas en la docencia directa de la asignatura Educación y Sociedad en el marco de transferibilidad del proyecto.
- Crear una base de referencias documentales, bibliográficas y de actividad compartidas, que puedan resultar de utilidad para el desarrollo de la docencia.
- Analizar las estrategias desarrolladas por cada equipo docente para solventar las dificultades propias de una asignatura compartida.
- Trabajar por el diseño de una guía docente compartida, dado que se trata de la misma asignatura, en el marco del mismo plan de estudios, impartida en Campus diferentes.

Así, las dos grandes líneas de actuación en este proyecto fueron: la *coordinación docente* y el *estudio de la percepción de los estudiantes*. Sobre este último aspecto, conviene reseñar que, cada curso, los estudiantes manifiestan, tanto a través de las encuestas de la UCLM como de modo más o menos informal, cuáles son los aspectos que consideran adecuados o mejorables para la docencia de la asignatura.

Habitualmente estas devoluciones de los estudiantes, manifiestan las debilidades de las asignaturas compartidas por varios docentes. Es, por tanto, una demanda imprescindible, afrontar los retos de asignaturas de este tipo si queremos mejorar la calidad de la docencia universitaria.

En definitiva, el desarrollo del proyecto se concentró en la consecución de un triple propósito: 1) conseguir una mejora en la coordinación del profesorado que imparte la asignatura, reforzando la motivación y la sensibilización académica hacia el diseño de actividades y estrategias de docencia-aprendizaje de interés compartido 2) reforzar las conexiones temáticas y metodológicas entre las materias que imparten la asignatura Educación y Sociedad en la línea de proyectos interdisciplinares; y 3) mejorar las guías docentes de la asignatura para el siguiente curso, de tal forma que recojan tanto las innovaciones y fortalezas aportadas por el proyecto como las opiniones y propuestas de mejora planteadas por los estudiantes para que sean tomadas en consideración en planificaciones futuras.



La coordinación docente intercampus e intercentros: oportunidades y resistencias

El equipo humano que tomó parte en este proyecto estaba conformado por el profesorado responsable de la asignatura de Educación y Sociedad desde los ámbitos disciplinares de la Sociología y la Pedagogía, en las Facultades de Educación de los campus de Albacete, Cuenca, Ciudad Real y Toledo. El profesorado tiene la práctica totalidad de su docencia en las Facultades de Educación, lo que hace que su labor docente diaria tenga una clara orientación didáctica e investigadora. Así mismo, cabe destacar que el profesorado a tiempo parcial vinculado a Pedagogía desarrolla su labor profesional principal en ámbitos de docencia, orientación y planificación educativa, lo que supone una perspectiva complementaria y de enorme riqueza para la reflexión y el análisis planteados.

El proyecto contó con tres fases principales:

1. *Toma de contacto y diagnóstico inicial*, en la que se buscaba realizar una descripción de la situación actual de la asignatura en los diferentes Campus, analizando la realidad de cada equipo docente.
2. *Creación de espacios de trabajo comunes*. Se generaron espacios de comunicación y encuentro que, dada la realidad multi-campus del proyecto, fueron principalmente de carácter virtual: videoconferencias, espacios compartidos de trabajo, etc. apropiados para soportar el trabajo “sin distancia” del grupo. En estos espacios, se compartieron tanto materiales y documentos, como orientaciones metodológicas y propuestas de evaluación utilizadas por los docentes del equipo.
3. *Análisis de la valoración de los estudiantes sobre la asignatura*. Tanto a través de las encuestas institucionales que la UCLM aplica anualmente al profesorado, como mediante técnicas de investigación específicas, se buscaba conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre la asignatura, así como posibles ámbitos de mejora. Para ello, se diseñó un cuestionario que se aplicó a todos los grupos de estudiantes de los campus de Albacete, Ciudad Real y Cuenca durante la última semana de clase. La información recogida a través del cuestionario se complementó con entrevistas grupales a alumnos representantes de los distintos grupos, con el objetivo de profundizar en los temas y contrastar opiniones.

Si bien el conjunto del profesorado implicado en la docencia compartida manifestó su predisposición a colaborar en el proyecto de innovación, no todas las personas participantes mostraron la misma motivación y se involucraron con el mismo compromiso en su desarrollo. La coordinación y colaboración docente en el ámbito universitario exige un cambio de mentalidad, una nueva forma de hacer y replantear la docencia, superando el individualismo en el trabajo en favor de la cooperación dentro del mismo, un elevado nivel de confianza parece ser una necesaria condición de partida (Gallego *et al.*, 2011: 120). Precisamente la generación y el refuerzo de esa “confianza entre el profesorado” es una dimensión que hemos empezado a comprender y a trabajar en el desarrollo de la primera fase del proyecto. Las primeras reuniones, las dinámicas de equipo dentro



de cada campus y los esfuerzos por la coordinación intercampus estuvieron encaminadas a propiciar el contacto, la interacción y el conocimiento mutuo sobre la forma de organización de los compañeros y compañeras. El simple hecho de organizar videoconferencias puntuales, poniendo cara y voz al profesorado de otras Facultades, que imparte la misma docencia en otros Campus, constituye un valioso avance.

En relación a la implicación real del profesorado participante, cabe destacar dos importantes limitaciones. Por un lado, las dificultades inherentes a la dedicación parcial del profesorado (en un alto porcentaje es “profesorado asociado”) pues, tanto la búsqueda de tiempo, como de encuentro, resultaba más compleja al tener que compaginar horario laboral con el lectivo en la universidad. Por otro lado, es necesario constatar lo difícil que es trascender al individualismo que caracteriza el trabajo docente o vencer el *pudor del desnudo* de profesores que se resisten a mostrar “su trastienda” al resto de compañeros, en ocasiones por temor a que se cuestionen la adecuación o profesionalidad de sus métodos docentes.

La presión del actual sistema de incentivos de la Universidad, que premia más la investigación que la labor docente del profesorado permanente y en promoción, sería otra importante limitación que sobrevuela la falta de una implicación más activa por parte del profesorado participante. En este sentido, como han observado Gallego et. al. (2011), debemos tener presente que *la coordinación entre profesores supone una gran inversión en tiempo no reconocido en términos económicos o de carrera académica, más allá de la más pura satisfacción por un trabajo bien hecho o el reconocimiento de los estudiantes* (p. 123).

El estudio de la percepción de los estudiantes

Durante el mes de mayo de 2014 llevamos a cabo el diseño de un cuestionario orientado a la recogida de información de la opinión de los estudiantes. A partir de unas variables de análisis, se revisan varios borradores, para recoger las propuestas de los profesores implicados, hasta llegar a la versión que finalmente se aplicó, consistente en:

- *Datos de identificación*: campus, titulación, grupo, género, edad, convocatoria en la que se encuentran.
- *Valoración general sobre la importancia que se concede por el alumnado* (en una escala de 1 a 4) , en cualquier asignatura, a cuestiones relativas a la metodología, materiales, organización, coordinación, uso de nuevas tecnologías, etc.
- *Valoración* (en una escala de 1 a 4) de *aspectos relativos a la asignatura Educación y sociedad*: relevancia en su formación como docente, contenidos temáticos, planificación del trabajo, metodología, evaluación, lecturas y documentos, coordinación del profesorado, virtualización de la asignatura, etc.

También se proponía a los estudiantes que indicasen cuáles habían sido los aspectos que más y que menos les habían gustado de la asignatura, así como las observaciones, sugerencias y propuestas de mejora que considerasen.



La descripción de las respuestas se recogen en el siguiente apartado. Como ya se ha comentado, esta información de carácter más cuantitativo se complementó con las opiniones y vivencias compartidas por los representantes de estudiantes de los diferentes grupos, que participaron en las entrevistas colectivas y en los grupos de debate.

Consideramos de gran relevancia el tomar en cuenta la voz de los estudiantes, en la línea de los trabajos desarrollados por autores y autoras que apuestan por la necesaria incorporación de la percepción del alumnado como interlocutor experimentado y privilegiado en la reflexividad educativa (Cook-Sather, 2009; Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014; Middleton & Perks, 2014). En este sentido, reconocer (e involucrar) al alumnado implica pensar sobre y junto a ellas (y ellos), consultándoles y haciéndoles partícipes de la reflexión y de un cuestionamiento práctico que nos lleve a construcción de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (Susinos, 2009).

La evaluación del proyecto y los resultados

La innovación docente que ha vertebrado el desarrollo de este proyecto no se ha dejado guiar por nuevas ni últimas tendencias sino por lo “no experimentado” y por la voluntad compartida de colaborar y reflexionar de un grupo de profesores comprometido con la mejora de su práctica docente. En este sentido, nuestro balance de resultados es positivo, no solo por la consecución de un nivel satisfactorio de coordinación básica entre el profesorado, que ha mejorado la percepción y el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura, sino en la propia disposición del profesorado implicado a trabajar en equipo, a cooperar con sus compañeros y compañeras de asignatura (de diferente departamento) y con el conjunto del profesorado de los distintos campus, porque como se ha comentado anteriormente, en algunos casos se evidencian resistencias a la apertura y al cambio que representa el trabajo colaborativo en la organización y práctica docentes.

El trabajo de observación de los estudiantes manifestado en las encuestas y en las entrevistas grupales, básicamente, se dirige a los aspectos y estrategias de la práctica docente: la eficacia de los planteamientos teóricos y metodológicos, los recursos de innovación, la planificación de actividades, los contenidos, la evaluación, así como los esfuerzos de coordinación docente.

El análisis provisional de los resultados¹ de la encuesta de evaluación pasada a los y las estudiantes nos permite avanzar las siguientes cuestiones.

La valoración media de todas las cuestiones planteadas a los y las estudiantes sobre la asignatura nos ofrece un global de 2,95 en una escala de 1 a 4, por lo que cabe afirmar que la satisfacción con la asignatura es notable.

En primer lugar, destacamos la valoración que otorga el alumnado a la asignatura en relación con su “formación como docentes” (valoración media 3,23), la “virtualización” de la misma (3,09), la “planificación realizada” (3,04) y la “estrategia de evaluación” (3,01). Otro aspecto que recibe la

¹ Análisis descriptivo realizado mediante el programa SPSS sobre 286 casos.



valoración del grupo es la “adecuación de la metodología utilizada en el desarrollo de las clases” (2,87)

Los aspectos menos valorados (pese a contar en todo caso con una puntuación superior a 2,7 sobre 4), son: la “complementariedad de las disciplinas en el desarrollo de los contenidos”, tanto teóricos (2,72) como prácticos (2,79); de ahí que la valoración que ofrecen sobre las “expectativas que tenían respecto a los contenidos” recibe una puntuación de 2,82.

Las diferencias entre los resultados de los distintos Campus son poco significativas. Cabe destacar la buena valoración que realizan los y las estudiantes de Cuenca y Ciudad Real respecto a la “virtualización de la asignatura” y, el alumnado de Albacete, sobre la “coordinación del profesorado”.

Tabla 1: Observaciones más frecuentes en las valoraciones de los/las estudiantes:

Valoraciones positivas:	Valoraciones negativas:
<ul style="list-style-type: none"> . Interés general por la asignatura . El trabajo/proyecto de investigación . La flexibilidad en los plazos de entrega . Interés de las actividades prácticas . Visita de prácticas a un colegio . La presencia de los dos profesores en el aula . La evaluación continua y prueba de validación (quitando peso al examen) . La integración y manejo de las TICs en la materia . Contenidos críticos y debates de actualidad . Metodología innovadora y motivante . La consulta y opinión del alumnado . La cooperación y motivación del profesorado . Los debates en Aula, poder expresar libremente tu opinión y reflexionar sobre problemas actuales . <i>“La coordinación del profesorado hace la asignatura mucho más fácil al alumno”</i> . <i>“La implicación y el entusiasmo del profesorado ha sido lo más importante”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . Exceso de carga de trabajo . Mejorar la coordinación del profesorado . <i>“Parecen dos asignaturas distintas”; “me parece doble trabajo y temario”</i> . Mejorar la secuenciación de los trabajos solicitados . El exceso de trabajo del portafolios . Simplificar la evaluación de la asignatura . <i>Demasiado tiempo en aprender aplicaciones y tecnologías educativas</i> . Mejorar la estructura de contenidos virtualizados . Exceso de lecturas teóricas (Sociología) . Falta de tiempo para profundizar en algunos contenidos . Más actividades conjuntas . Unificar más los criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de las opiniones y expresiones de los estudiantes.

Tampoco se observan diferencias significativas en la valoración de los y las estudiantes por especialidades, si bien en algunos ítems, la valoración de Infantil es algo menor que la de Primaria, por ejemplo en los aspectos referidos al “interés de la asignatura en relación a su formación” (3,09/3,30); los “contenidos” (2,61/2,77; 2,71/2,83; 2,72/2,87), la “metodología” (2,79/2,91) o la “coordinación del profesorado” (2,79/3,09). Como contraste los estudiantes de Primaria son más críticos con la “planificación” (2,94/3,10) y la “adecuación de las lecturas” (2,91/3,05). Es el grupo de Primaria A el que resulta más crítico con la asignatura y el de Primaria B, el más satisfecho con la misma.



Conclusiones

Los argumentos aportados se construyen y ordenan con los resultados de nuestra práctica de enseñantes, guiada por un proyecto de innovación, articulando las opiniones expresadas por nuestros y nuestras estudiantes, que forman un conjunto trabado de reflexión sobre los principales problemas que, en torno a la colaboración y cooperación del profesorado, queremos destacar.

Entendemos que los contactos establecidos, las informaciones, la documentación y reflexiones compartidas han generado sinergias de trabajo y coordinación que permitirán mejorar la integración de las materias en la asignatura.

Queremos resaltar el esfuerzo realizado desde este proyecto por escuchar las valoraciones y demandas de los/as estudiantes. Sus comentarios y propuestas nos ofrecen una perspectiva sumamente interesante sobre las fortalezas y debilidades de esta asignatura de segundo curso de Grado de maestro, que se ha convertido en una de las materias del plan de estudios que les ofrece, en palabras de uno de los estudiantes: "herramientas útiles para su futuro profesional".

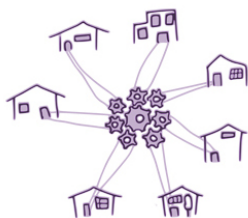
Asimismo, hemos identificado algunas acciones e intervenciones concretas que mejoran notablemente la percepción de los estudiantes sobre la coordinación docente: actividades conjuntas en el aula, integración de temas, ajuste de tiempos de dedicación a la asignatura, desarrollo compartido de criterios y sistemas de evaluación, etc. No obstante, también hemos detectado ámbitos que requieren avanzar en el esfuerzo de una coordinación docente de mayor calado que profundice en las conexiones teórico-prácticas entre las materias, en la complementariedad de metodologías, en el diseño conjunto de la evaluación, etc. que se tendrán presentes en la continuación del Proyecto y en el desarrollo de nuestra futura práctica docente.

Desde la percepción del profesorado más implicado en el proyecto, en el balance final de la experiencia, destacamos los beneficios del intercambio reflexivo entre docentes, de esa mirada compartida que se abre sin temor a la "observación del otro", permitiendo la aproximación a un diálogo interdisciplinar, en nuestro caso, entre la pedagogía y la sociología. Una práctica dialógica entre dos saberes esenciales y complementarios para la formación de futuros educadores, que ofrece al estudiante la ayuda necesaria para comprender conceptos y contenidos curriculares que en otros contextos "no cooperativos", se aprenden con excesiva rigidez o compartimentación disciplinar. Sin duda, la extensión de un clima y una cultura cooperativa en la enseñanza universitaria favorece la interdisciplinariedad científica que enriquece tanto la actuación del profesorado como los múltiples aprendizajes del alumnado.



Bibliografía

- COOK-SATHER, A. (2009) *Learning from the student's perspective: a methods sourcebook for effective teaching*. Boulder Paradigm Publishers.
- COOK-SATHER, A., BOVILL, C., & FELTEN, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GALLEGO BONO, J.R.; REDONDO CANO, A. LORENTE CAMPOS, R. Y BENEDITO MONLEÓN, A. (2011): "La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario. Estudio de un caso en la Universitat de València", en *Arxius de Sociologia*, Núm. 24, pp. 119-134. Consultado online (24/7/2014): <http://roderic.uv.es/handle/10550/19898>
- HERNANDEZ DE LA TORRE, E. (2006): "La Coordinación entre profesores en los departamentos universitarios para la mejora de la función tutorial", en *Revista de educación*, Núm. 8, 2006, pp. 163-174.
- MIDDLETON, M., & PERKS, K. (2014) *Motivation to learn: transforming classroom culture to support student achievement*. California, Corwin-Sage Company.
- PAQUAY, L. [Coord.], (2005): *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- PERRENOUD, Ph. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, Graó.
- PERRENOUD, PH. (2013): "Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia", en Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, núm. 3 (septiembre), pp. 133-149. Consultado on line (22/7/2014): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527008>
- PUMARES PUERTAS, Luis (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: La Catarata.
- SUSINOS, Teresa (2009): "Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva". *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- ZABALA, Miguel Angel (2004): *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.



Los procesos de formación de los profesores en el prácticum. Estudio sobre el conocimiento profesional docente

Teacher training processes in the practicum. Study on teachers professional knowledge.

García Rodríguez, María-Luisa*; Mena Marcos, Juan-José**; Gómez Sánchez, Raquel***. *Universidad de Salamanca (España)*; Leijen, Äli. *Universidad de Tartu (Estonia)*; Husu, Jukka. *Universidad de Turku (Finlandia)*; Toom, Auli. *Universidad de Helsinki (Finlandia)*; Paulien, C. Meijer. *Radboud University Nijmegen (Países Bajos)*; Knezic, Dubravka. *Universidad de Utrech (Países Bajos)*; Pedaste, Margus; Allas; Rail; Krull, Edgar. *Universidad de Tartu (Estonia)*;

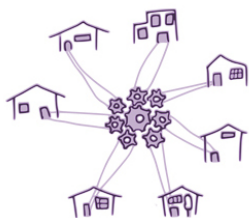
* Datos de contacto: +34 923294500 Ext. 3436 | malugaro@usal.es

** Datos de contacto: +34 923294500 Ext. 3339 | juanjo_mena@usal.es

*** Datos de contacto: +34 658312195 | raquelgs29@gmail.com

Resumen

En esta comunicación presentamos algunos de los resultados del Proyecto Europeo nº 526318-LLP-1-2012-1-EE-COMENIUS-CMP financiado por la Unión Europea (2012-2015) cuyos países participantes son Estonia, Finlandia, Holanda y España. El objetivo del proyecto es valorar cómo los profesores en formación aprenden de las situaciones de práctica escolar, es decir, cuál es el conocimiento práctico que realmente asimilan cuando están inmersos en el Prácticum. Para ello se ha llevado a cabo un estudio empírico en los cuatro países participantes siguiendo tres fases: Fase 1: grabaciones en vídeo de sesiones lectivas impartidas por el profesorado en formación; Fase 2: análisis de incidentes críticos (positivos y negativos) acaecidos en esas sesiones y Fase 3: Informe individual de lo aprendido. En la fase 2 se utilizó el procedimiento de “reflexión guiada” (Husu, Toom y Patrikainen, 2008) para fomentar el análisis crítico de los profesores en formación sobre lo que habían hecho en las sesiones. Con tal finalidad se establecieron tres condiciones: (a) Reflexión individual (n=27); (b) diálogo entre compañeros (n=30) y (c) diálogo con profesor tutor (n=30). Mediante análisis de contenido (topical analysis), tomando como referencia el trabajo de Mena, García y Tillema (2012) y de Toom (2006) se registraron cada uno de los temas sobre los que se discutieron y se clasificaron los tipos de conocimiento práctico en narrativo (recuerdos y valoraciones), inferencial/aplicativo (reglas, artefactos) y explicativo (justificaciones prácticas y justificaciones relacionadas con la teoría). Los resultados obtenidos nos permiten entender que los profesores en formación bajo la condición c fueron más capaces de aprender un tipo de conocimiento más sofisticado y generalizable como son las reglas y artefactos para aplicar en clase mientras que las condiciones a y b permitieron a los estudiantes comprender mejor lo que habían hecho: pensaron más en valoraciones, recuerdos y justificaciones de la práctica. En otras palabras, conversar con los profesores tutores dispone más hacia el cambio



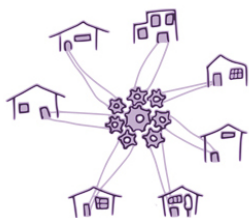
de la práctica, mientras que conversar con compañeros o reflexionar individualmente invita a comprenderla mejor.

Palabras clave: *formación del profesorado, tutoría, conocimiento práctico, prácticum, reflexión docente.*

Resumen en inglés

In this paper we present some results of the European Project nº 526318-LLP-1-2012-1-EE-COMENIUS-CMP funded by The European Union (2012-2015) which participating countries are Estonia, Finland, Netherlands and Spain. The Project objective is to assess how student teachers learn from cases of academic practice, i.e., what is the practical knowledge that they really assimilate when they are in the practicum. For this we have carried out an empirical study in four countries in three phases: Phase 1: Video recordings of sessions taught by teachers in training; Phase 2: Analysis of Critical Incidents (positive and negative) occurring at such meetings and Phase 3: Individual report of learning. In phase two, the process of "guided reflection" (Husu, Toom y Patrikainen, 2008) was used promoting critical analysis of student teachers about what they had done in the sessions. This established three conditions: (a) Individual reflection (n=27), (b) dialogue between peers (n=30) and (c) dialogue with tutor (n=30). Through content analysis (topical analysis) six types of practical knowledge were coded based on Mena, García y Tillema's (2012) work and Toom's (2006): narrative (recalls and appraisals), inferential/application (rules, artifacts) and explanatory (and practical justifications were classified justifications related to the theory). The results showed that student teachers under condition c were better able to learn a type of sophisticated and generalizable knowledge as rules and artifacts to apply classroom knowledge while conditions b allowed the students to better understand what they did in classroom. In other words, being supervised by the Mentor teachers disposed Student teachers towards changes of practice, while dialoguing with peers or reflect individually invited them to just understand practice better.

Palabras clave en inglés: *mentoring, teacher development, practical knowledge, practicum, teacher reflection.*



Introducción

Los programas de formación del profesorado exigen ser de alta calidad, tener en cuenta las demandas de la sociedad y apoyarse en una combinación bien equilibrada de la investigación académica sólida y amplia experiencia práctica. La experiencia demuestra que resulta frecuente que jóvenes profesores cualificados puedan tener dificultades para adaptarse a las situaciones reales de la escuela.

La nueva estructura de los estudios de Grado de Magisterio en España concede gran relevancia a la asignatura Prácticum como oportunidad privilegiada de articulación entre la teoría estudiada y la realidad escolar, lo que, en parte, se refleja en la proporción de horas establecidas para la misma. El módulo Prácticum de los Planes de Estudios de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria tiene asignados 50 créditos europeos ECTS, que comprenden 6 correspondientes al Trabajo de Fin de Grado (TFG). Los 44 créditos ECTS restantes se dedican específicamente a Prácticum.

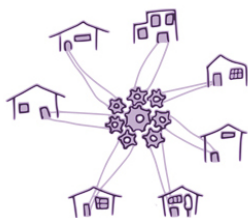
Al ser preciso que el alumnado universitario tenga la oportunidad de descubrir de una manera práctica sus responsabilidades profesionales y de afrontar los retos personales y sociales que conlleva la misión de profesional de la educación, se conceptualiza el Prácticum como el conjunto de actividades establecidas para que el futuro personal docente tome conciencia de la responsabilidad profesional que adquiere e intervenga en centros educativos para conocer su contexto, contrastar los propios conocimientos teóricos y adquirir las competencias específicas que requiere la tarea de educar.

Los futuros profesores precisan apoyo para encontrar las estrategias más efectivas, reglas o principios para la práctica desarrollando conocimientos basados en sus experiencias prácticas y llegar a conseguir un tipo de conocimiento orientado a la acción.

Marco teórico y objeto de estudio

Han transcurrido varias décadas desde que se comenzara a defender la reflexión como un método riguroso y sistemático para reforzar los procesos de aprendizaje del profesorado especificando que se trata de una empresa rigurosa, intelectual y emocional que necesita tiempo (Dewey, 1933). Más recientemente la comprensión por parte de los maestros del conocimiento construido a partir de experiencias directas en el aula está creciendo en importancia en la formación del profesorado (Elbaz, 1981; Clandinin, 1985).

Inscrita en esta corriente la indagación pretende estudiar el proceso de aprendizaje que desarrolla el profesorado en formación durante la fase de inmersión en los contextos escolares reales que propicia la estancia en centros educativos correspondiente a la asignatura Prácticum. La finalidad buscada consiste en identificar las estrategias más eficaces para avanzar hacia una mayor calidad y eficiencia en la preparación del personal docente.



La investigación sobre el pensamiento del profesorado realizada por Toom (2006) evidenció la capacidad de los profesionales para describir su conocimiento pedagógico tácito mediante la reflexión crítica sobre la propia práctica.

De acuerdo con algunas investigaciones captar el conocimiento práctico de los profesores a través de conversaciones (Hennissen y Crasborn, 2008), mapas conceptuales o entrevistas (Meijer, Verloop y Beijard, 1999; Meijer, Zanten y Verloop, 2002) ayuda a los maestros de los estudiantes para llegar a obtener una mejor identidad de la profesión.

De entre las distintas formas de aprendizaje que puede presentar el profesorado en formación durante su intervención en los centros educativos correspondiente a la enseñanza práctica, se demuestra que la estrategia denominada “reflexión guiada” es la que en mayor medida contribuye al desarrollo de los conocimientos profesionales y a alcanzar buenos niveles de profundidad en la reflexión del profesorado durante su fase de formación (Husu, Toom y Patrikainen, 2008).

En el trabajo de Mena, García y Tillema (2012) se identificaron los tres principales tipos de conocimiento que fueron producidos por los profesores en formación a través de la reflexión deliberada: narrativo (recuerdos y valoraciones), inferencial/aplicativo (reglas, artefactos) y explicativo (justificaciones prácticas y justificaciones relacionadas con la teoría). En dicha indagación se comprobó la objetividad de una directa correspondencia entre la producción de altos niveles de conocimiento y la precisión detectada en planteamientos reflexivos.

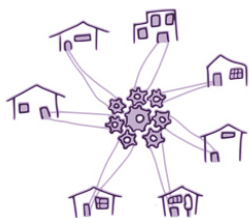
Metodología

El objetivo del presente Proyecto puede ser formulado en los siguientes términos: analizar cómo el profesorado en formación aprende de su propia práctica partiendo de la grabación de sus acciones en vídeo, visionado y comentario de las mismas.

Dicho objetivo correlaciona con las preguntas de investigación que precisan mejor las finalidades buscadas. Se pretende averiguar:

- 1) ¿Qué tipos de conocimiento propicia la reflexión del profesorado en formación sobre sus propias acciones durante la práctica llevada a cabo en los centros educativos?
- 2) ¿Qué tipos de conocimiento favorecen los diversos contextos (individual, por pares, con supervisor) en que tiene lugar la reflexión?

Se utiliza la metodología cualitativa porque permite considerar la realidad como dinámica y global; partir de la realidad concreta para llegar a una teorización posterior; elaborar un diseño que tenga un carácter emergente; utilizar técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones y ser desarrollada en coherencia con las



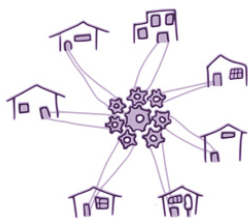
peculiaridades de las ciencias de la educación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, 35-36).

Comprender la investigación cualitativa significa estar en condiciones de valorar los fenómenos que se van a investigar con un marcado componente ético, que compromete los planteamientos y guía la actuación de los investigadores e investigadoras cualitativos (Tójar 2006,10).

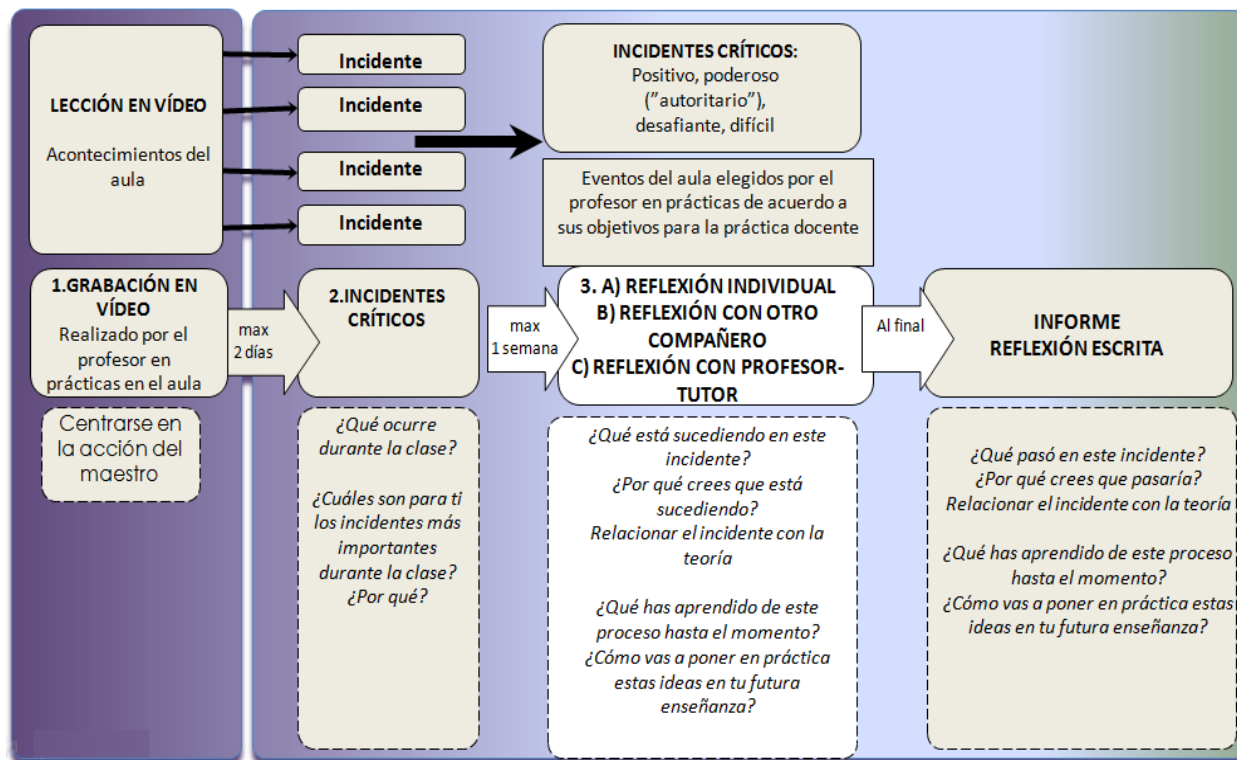
En la primera fase junto a 87 profesores-as en formación los participantes fueron seleccionados entre el profesorado de la facultad y profesorado de la escuela. Entre éstos se encuentran profesores tutores, profesorado especialista en algunas asignaturas y profesorado de educación especial.

Las acciones a realizar en la recogida de datos son las siguientes: elegir una sesión ordinaria adecuada para realizar una grabación de la misma; formular los objetivos a conseguir con dicha sesión; grabarse en vídeo dirigiendo la sesión lectiva sin colaboración alguna; visionar el vídeo en un plazo de tiempo que no supere los dos días y seleccionar dos sucesos importantes (uno positivo y otro negativo) para analizarlos detenidamente.

Dicho análisis ha de ser realizado en el plazo de una semana. Se establecen tres modalidades para la fase analítica: (a) reflexión individual sobre la acción; (b) reflexión entre pares (profesorado en formación) y (c) supervisión- diálogo con maestro-profesor tutor ("mentoring"). Se lograron muestras de 27, 30 y 30 participantes respectivamente. Finalmente deben entregar una reflexión individual escrita para la que se les facilita una guía (se pretende realizar "reflexión guiada") que ofrece pautas para orientar dicha tarea. Sugiere, entre otras opciones, plantearse las causas de lo que sucede, invita a relacionar la práctica con la teoría estudiada en las distintas asignaturas y sacar conclusiones sobre lo que se ha aprendido con esta experiencia. Dichas enseñanzas serán aplicadas en la futura actividad docente.



Esquema 1. El procedimiento de reflexión guiada (ACTTEA 2012-2015)

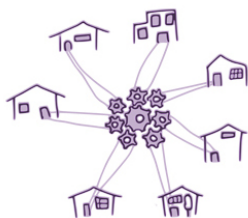


En España a la población de estudiantes que iban a comenzar la estancia correspondiente a la asignatura Prácticum en los centros educativos se les presentó el Proyecto Europeo ACTTEA en una de las sesiones formativas previas a dicha estancia, que tienen lugar en la universidad y que son impartidas por el profesorado universitario.

Se les invitó a participar en el mismo de forma voluntaria aunque las tareas que conlleva el Proyecto habían de ser realizadas también como parte de las demandadas en la asignatura para su evaluación, pues fundamentalmente consistían en intervención programada ante el alumnado y autoevaluación de la misma a partir de reflexiones críticas sobre su rol docente y su propia práctica profesional.

Resultó costosísima la selección de una muestra suficiente de participantes. Los inconvenientes alegados con mayor frecuencia fueron vergüenza y falta de naturalidad ante las cámaras junto a la sensación de sobrecarga de tareas o escasez de tiempo. La impresión general deducible es que falta costumbre de utilizar en las asignaturas de Prácticum este tipo de procedimientos y que las innovaciones suelen ser costosas de implementar.

También se atendieron los trámites formales necesarios en relación a la recopilación de las correspondientes hojas de consentimiento de las personas implicadas: participantes, profesorado de los centros educativos y familias. Finalmente se entregó un certificado

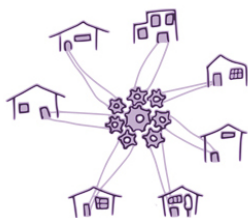


acreditativo a los participantes que habían realizado satisfactoriamente todas las fases de la recogida de datos.

El contenido de las reflexiones individuales se analizó proposicionalmente tratando de reconocer el tipo de conocimiento que reflejaban para lo cual se tomó como referencia el trabajo de Mena, García y Tillema (2012) que describe la identificación de los tres principales tipos de conocimiento producidos por los profesores en formación a través de la reflexión deliberada: narrativo (recuerdos y valoraciones), inferencial/aplicativo (reglas, artefactos) y explicativo (justificaciones prácticas y justificaciones relacionadas con la teoría).

Tabla 1. Definición y ejemplos de las categorías

	Definición	Ejemplo
Recuerdos	reproducciones directas de lo que se ha experimentado, es decir, imágenes que se recuerdan de la lección.	“He cambiado la distribución del aula dos veces”.
Valoraciones	constituyen evaluaciones o juicios de valor de la acción que se recuerda	“La ronda de preguntas fue difícil porque los estudiantes no habían revisado el contenido”
Reglas o principios prácticos	estrategias metodológicas que los estudiantes en prácticas extraen de sus experiencias	“Es importante que los alumnos entiendan el argumento de la historia mediante la asociación de cada personaje con un solo atributo”.
Artefactos	instrumentos y soporte físico que los profesores prevén de lo que han experimentado	“Me gustaría repetir la explicación por lo menos dos veces: una al comienzo de la clase y otra vez cuando han hecho los ejercicios”
Justificaciones prácticas	los profesores dan argumentos prácticos para sus peticiones/demandas basadas en sus experiencias	“Llamé al alumno por su nombre durante la clase, porque era la única manera de mantener su atención.”
Justificaciones teóricas	los profesores dan argumentos prácticos para sus peticiones/demandas basadas en la teoría	“Hice preguntas relacionadas con la tarea de matemáticas, porque sé que es una forma de guiar a los alumnos dentro de su zona de desarrollo próximo”



Resultados

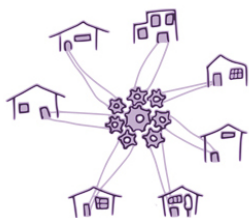
En la tabla 2 se observan separadamente las reflexiones orales recogidas en las grabaciones de los diálogos y las reflexiones escritas. En las reflexiones orales se han detectado un total de 621 proposiciones (58,75%), mientras que a las reflexiones escritas corresponden 436 proposiciones, equivalentes a un 43,80% del total. Cabe destacar el 30,65% que constituyen las 324 proposiciones categorizadas en “razonamiento práctico” frente al 4,82% de las 51 proposiciones correspondientes a “razonamiento teórico”.

Tabla 2: Parte de los resultados - Datos obtenidos de la muestra de Estonia (Leijen et al., 2014)

Tipos de reflexión	Tipos de conocimientos prácticos						
	Recuerdos	Valoraciones	Reglas	Artefactos	Razonamiento Práctico	Razonamiento Teórico	Número Total de Fragmentos
Reflexión Oral	135 (12.71%)	101 (9.55%)	118 (11.16%)	33 (3.11%)	222 (21.00%)	12 (1.13%)	621 (58.75%)
Reflexión Escrita	59 (5.58%)	39 (3.68%)	143 (13.52%)	54 (5.10%)	120 (11.35%)	39 (3.68%)	436 (43.80%)
Número Total de Fragmentos	194 (18.35%)	140 (13.34%)	261 (24.69%)	87 (8.23%)	324 (30.65%)	51 (4.82%)	1057 (100%)

Tabla 3: Datos obtenidos de la muestra de Estonia (Leijen et al., 2014)

Condiciones de Reflexión	Tipos de conocimientos prácticos						
	Recuerdos	Valoraciones	Reglas	Artefactos	Razonamiento Práctico	Razonamiento Teórico	Número Total de Fragmentos
Individual	26 (5.96%)	33 (7.56%)	62 (14.20%)	24 (5.50%)	56 (12.84%)	24 (5.50%)	225 (51.60%)
Con un compañero	17 (3.89%)	4 (0.91%)	42 (9.63%)	13 (2.98%)	29 (6.65%)	7 (1.60%)	112 (25.68%)
Con el profesor-tutor	16 (3.66%)	2 (0.45%)	39 (8.94%)	17 (3.89%)	17 (3.89%)	8 (1.83%)	99 (22.70%)
Total	59 (13.53%)	39 (8.94%)	143 (32.69%)	54 (12.38%)	103 (23.62%)	39 (8.94%)	436 (100%)



En la tabla 3 se observa que destaca la condición de reflexión individual en la que se han hallado la mayor cantidad de las proposiciones. Los recuerdos constituyen un 5,96% con 26 proposiciones. Las valoraciones forman un conjunto de 33 proposiciones, que alcanzan el 7,56%. La cifra más elevada es alcanzada por las reglas con una frecuencia de 62 que corresponde al 14,20% y la cifra más baja a los artefactos junto al razonamiento teórico, ambos con un 5,50% constituido por 24 proposiciones. Las 56 proposiciones del razonamiento práctico se concretan, por último, en un 12,84%.

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten interpretar que los profesores en formación bajo la condición c -supervisión- diálogo con maestro-profesor tutor ("mentoring")- fueron más capaces de aprender un tipo de conocimiento más sofisticado y generalizable como son las reglas y artefactos para aplicar en clase mientras que las condiciones a -reflexión individual sobre la acción- y b -reflexión entre pares- permitieron a los estudiantes comprender mejor lo que habían hecho: pensaron más en valoraciones, recuerdos y justificaciones de la práctica.

Con esta indagación parece evidenciarse que conversar con los profesores tutores dispone más hacia el cambio de la práctica, mientras que reflexionar individualmente y dialogar con compañeros invita a comprenderla mejor. En consecuencia un plan de Prácticum que aspire a utilizar las estrategias conducentes a una mejor calidad en el proceso de adquisición de las competencias de la profesión docente ha de articular la reflexión individual, la conversación entre pares y el diálogo con los profesionales del centro educativo que se responsabilicen de supervisar la intervención del profesorado en fase de formación.

Bibliografía

- CLANDININ, D.J. (1985) *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer
- DEWEY, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the deductive process*. Boston D.C.: Heath and Company
- ELBAZ, F. (1981) The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- HENNISSSEN, P., CRASBORN, F., BROUWER, N., KOOTHAGEN, F., BERGEN, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 169-186



- HUSU, J., TOOM, A., PATRIKAINEN, S., (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37-51.
- MEIJER, P.C., VERLOOP, N.; BEIJARD, D. (1999) Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84.
- MEIJER, P. C., ZANTING, A., VERLOOP, N. (2002). How can student teachers elicit experienced Teachers' practical knowledge?. Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- MENA, J.J., GARCÍA, M.L., TILLEMA, H. (2012). Student teacher reflective writing: what does it reveal?. *European Journal of Teacher Education*. Vol 36, nº 2, 147-163
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- TÓJAR, HURTADO, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla
- TOOM, A. (2006). Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionality. Helsinki: University of Helsinki <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/toom/tacitped.pdf>
Consultado el 29 de septiembre de 2014



Fortalezas del Practicum de Magisterio como experiencia curricular que promueve el desarrollo profesional

Strengths of teaching practicum experience as a curriculum that promotes professional development

González Alonso, Fernando*. *Universidad Pontificia de Salamanca*;
De castro Hernández, Rosa María. *Universidad Pontificia de Salamanca*

*Datos de contacto: +34 923125027 | fgonzalezal@upsa.es

Resumen

A partir de reflexiones escritas elaboradas por alumnado de Educación Primaria de varias menciones al finalizar sus prácticas escolares, se presentan interpretaciones y resultados de una investigación cualitativa según las fortalezas que perciben en el Practicum como experiencia curricular que puede promover el desarrollo profesional del futuro maestro o maestra.

La relevancia metodológica analiza y sistematiza el material que proviene de un muestreo probabilístico que intenta descubrir la realidad del Practicum y conocer las fortalezas vividas por el alumnado en prácticas.

Los documentos que se analizan son personales y literarios, de los que se extraen los elementos más importantes y pertinentes del objeto de estudio. La credibilidad de las fuentes, la imparcialidad de los significados y la objetividad analítica, permite destacar en este trabajo las bondades del Practicum como la experiencia fundamental que garantiza y promueve el desarrollo profesional de los futuros educadores..

Palabras clave: *practicum, magisterio, maestros, fortalezas, desarrollo profesional.*

Abstract:

From written reflections made by students in primary several mentions at the end of their school education practices, interpretations and results of a qualitative study are presented according to the strengths they see in the Practicum as curricular experience that can promote the professional development of future teachers or teacher. The methodological relevance analyzes and systematizes the material comes from a probability sample which tries to discover the reality of the Practicum and know the strengths experienced by students in practice. The documents analyzed are personal and literary, of which the most important and relevant elements of the study object are extracted. The credibility of the sources, the impartiality of the meanings and analytical objectivity, in this work allows us to highlight the benefits of Practicum as the fundamental experience that ensures and promotes the professional development of future educators.

Keywords: *Practicum, teachers, strengths, development professional*



Introducción y objeto del estudio

El desarrollo profesional es el resultado de la formación y planificación personal y de las instituciones.

El objetivo es progresar personalmente, realizarse profesionalmente, guardar coherencia con los objetivos y proyectos de equipo, el desarrollo de la autonomía personal, la relación con el equipo que decide, la aceptación de responsabilidades y desempeños con esfuerzo y labor constante.

El objeto de este estudio es conocer componentes que favorecen el desarrollo profesional del profesorado y del alumnado en prácticas, y explicitar y analizar las fortalezas expresadas desde las prácticas escolares como experiencia curricular para la adquisición de dicho desarrollo.

Fundamentación teórica

1. Estrategias de desarrollo profesional

Si el profesorado se convierte en aprendiz a través de la continua reflexión de sus propias acciones y se le garantiza su formación, el desarrollo profesional crece y en consecuencia, el propio alumnado y el centro educativo en general. Es Fullan (2003) quien plantea que la escuela mejora a partir de la inquietud que el profesorado muestre de forma coordinada, por cómo enseñen y cómo aprenda el alumnado.

La situación actual de los docentes, los reajustes de recursos como consecuencia de la crisis económica, los cambios curriculares y metodológicos a partir de las nuevas leyes educativas, la formación de los futuros docentes mediatizada por el contexto sociocultural, laboral y económico, hacen que se pierda el equilibrio que debiera darse y se complique a partir de las necesidades derivadas.

En este sentido, puede favorecer el desarrollo profesional de los docentes, la formación práctica y experiencial que plantea Campo (2012) sobre el asesoramiento, tutorización, entrenamiento entre iguales, y la investigación – acción,;

1.1. Asesoramiento entre iguales: *tutorización (mentoring)*, *entrenamiento (coaching)* y *asesoramiento entre iguales (peer coaching)*.

Campo y Grisaleña (2012) señalan que la *tutorización (mentoring)* es el proceso que una persona con conocimiento y experiencia realiza sobre otra a base de diálogo, voluntariedad, empatía y confidencialidad para guiarla con ideas, apoyos, críticas, asesoramiento, entrenamiento, orientación y aprendizajes personales y profesionales. No es una nueva acción: ya Homero cuenta en la Odisea, que Ulises cedió en Mentor la formación de su hijo Telémaco.

El director, coordinador y tutor de prácticas ejercen la tutorización (mentoring) en los primeros pasos del alumnado en prácticas, buscando el progreso con apoyo sistemático profesional, o ante un reto profesional concreto, como ayuda en circunstancias específicas a compañeros profesores. Hagger, Burn y McIntyre (1995), plantean funciones más clásicas de tutorización en los centros como planificar, gestionar, coordinar, facilitar, organizar, colaborar, analizar y participar en relación a



planes formativos, didácticos, organizativos, pedagógicos de los alumnos, profesores y estudiantes en prácticas, para superar dificultades y mejorar el conocimiento y las actuaciones profesionales.

Campo y Grisaleña (2012) revelan que la entrevista de asesoramiento entre compañeros y el cuestionario, se convierten en instrumentos idóneos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

El *entrenamiento (coaching)* como estrategia para aprender, realizada por compañeros y con apoyo de especialistas, conceden el protagonismo al que aprende, buscando mejorar profesional y eficazmente, orientando la actividad laboral, desarrollando destrezas que observan fortalezas y debilidades personales y de la institución, dialogando entre iguales y especialistas que ayudan a resolver problemas y favorecer el autoaprendizaje.

Los seminarios y cursos de trabajo presencial y online, el aprendizaje en grupo, la lectura personal, los talleres, la visita a otros centros, etc., son algunas de las estrategias utilizadas en el aprendizaje de desarrollo profesional a partir de la tutorización y el entrenamiento.

1.2. La investigación – acción (I/A)

Existen diferentes enfoques sobre la I/A: Elliot (1991) se refiere a la mejora de la práctica, Whiteshead (1993) hace hincapié en crear teorías a partir de la acción, Schön (1988) se basa en experiencias de profesionales reflexivos, Middlewood et al., (1999) usa las destrezas y herramientas de la investigación clásica y Campo, Fernández y Grisaleña (2012, p. 187) plantean la I/A como “un conjunto de metodologías que buscan al mismo tiempo la acción mejorada y la comprensión más profunda de la realidad”.

La aplicación participativa de la I/A en las distintas fases, hace que mejore la actuación educativa y el desarrollo profesional del propio docente que genera conocimientos. Investigar sobre las acciones prácticas del futuro docente, favorece la reflexión y crea teoría, que una vez sistematizada, propicia caminos de mejora para las próximas experiencias de enseñanza del profesional de la educación.

2. Vivencia de valores cosmopolitas para el desarrollo profesional

Hassen (2014) señala que los valores cosmopolitas son la paciencia, la verdad, la justicia y la enseñanza que deben perdurar en el tiempo. Asegura que la educación ha de ser paciente y prolongada en el tiempo para que los resultados no sean perecederos. Los valores expuestos han de sedimentarse en el tiempo para lograr los fines educativos y profesionales que buscan.

Si el profesorado modela al alumnado a partir de los valores asumidos y mostrados coherentemente, junto con los conocimientos y experiencias, estos convierten al educador, en el mejor espejo donde se ha de mirar el alumnado.

3. Reconocer los logros del profesorado para el desarrollo profesional

Es Blase (2013) quien apunta que la valoración y el reconocimiento positivo de las acciones del profesorado, en cualquier momento de su formación a lo largo de la vida, estimulan, motiva y hace



que la acción resulte más eficaz y el profesorado desarrolle el liderazgo pedagógico que le corresponde en sus instituciones socioeducativas.

Destacamos algunos reconocimientos como felicitar a los alumnos en prácticas o a los docentes, responder con el poder de las valoraciones de forma positiva y sin desaprovechar la oportunidad, con tacto pedagógico y profesional, y aplicando estrategias como elogiar personalmente con sencillez y sinceridad, utilizar la comunicación no verbal, el tiempo y lugar necesario, y mostrar satisfacción por el trabajo bien hecho de los compañeros. La aplicación de estas estrategias, afirma Schein (1985) construyen una cultura organizativa y de liderazgo pedagógico, cohesión como equipo docente a la dirección (Deal y Peterson, 1990), apego a los fines educativos y ayuda al desarrollo profesional.

Defienden González y Quevedo (2012) la planificación, programación educativa y la evaluación; y Campo (2012), los conocimientos y habilidades sobre el control del estrés, las emociones, sentimientos y gestión del tiempo, que una vez conocidos y tomados en cuenta, son componentes que mejoran la eficacia de la enseñanza y profesionalidad docente.

La investigación cualitativa: metodología y muestra

La metodología utilizada tiene que ver con una investigación cualitativa, como parte de otra más completa, que relaciona el Practicum de Magisterio con el desarrollo profesional docente.

Se interpretan de forma sistemática, secuenciada y ordenada y se ven resultados de una muestra probabilística de 50 alumnos del grado de Educación Primaria en el curso 2013–2014 de la Facultad de Educación de la UPSA, a partir de 150 fortalezas expresadas por escrito de forma abierta, sobre su experiencia en la actividad docente del Practicum II de magisterio, posteriormente catalogadas para el análisis e interpretación.

El proceso seguido ha sido: Obtener la información, ordenarla, codificarla e integrarla. Esto permite hallar con facilidad, tomar y compilar las partes de texto significativas para relacionarlas, analizarlas y compararlas entre sí y entre otras categorías, previo a la elaboración de conclusiones (Fernández, L. 2006, p. 4).

Las fortalezas expresadas por el alumnado están agrupados en 5 códigos o variables que reúnen etiquetas con fortalezas afines, hasta un total de 24. Estas son: a) La “evaluación”: la evaluación continua, la autoevaluación y la evaluación formativa; b) el “análisis, Tic y proyectos”: realización de proyectos, competencias TIC, alfabetismo en medios, y conocimiento y análisis realizado; c) la “profesionalidad e innovación”: liderazgo y responsabilidad, productividad y confiabilidad, iniciativa y autodirección, pensamiento crítico y solución de problemas, manejo de Información, creatividad e innovación y flexibilidad y adaptabilidad; d) el “aprendizaje, recursos y estrategias”: aprendizaje en contexto real, manejo de información, uso de herramientas y estrategias de enseñanza, aprendizaje en equipo, estilos de aprendizaje del alumnado, comunidad de aprendizaje y apoyo humano; e) las “habilidades, vocación y valores docentes”: formación permanente y experiencia, vocación docente y habilidades sociales y vivencia de valores.



Los resultados

Las fortalezas del Practicum de magisterio

Si por “fortalezas” entendemos aquellos elementos que dan “fuerza y vigor” a una estructura y que no sólo la sostienen, si no que se convierten en apoyos necesarios de oportunidad para el avance y el progreso, al referirse al Practicum de magisterio, se pueden convertir en aspectos vitales para construir el desarrollo profesional del docente.

En la imagen se observa que las fortalezas agrupadas en la variable “habilidades, vocación y valores docentes” es la más reseñada por el alumnado de la muestra con un 41,13%, con habilidades sociales que manejan, valores que viven y muestran los docentes como el afecto y cariño, la empatía, motivación, simpatía, intuición, paciencia, complicidad, confianza, sinceridad, respeto, entusiasmo, tolerancia, comunicación, energía, paciencia, etc. Si añadimos el hecho de que los maestros sean vocacionados y cuenten con formación permanente, hacen que estos elementos puedan ser determinantes en el desarrollo profesional del futuro docente.

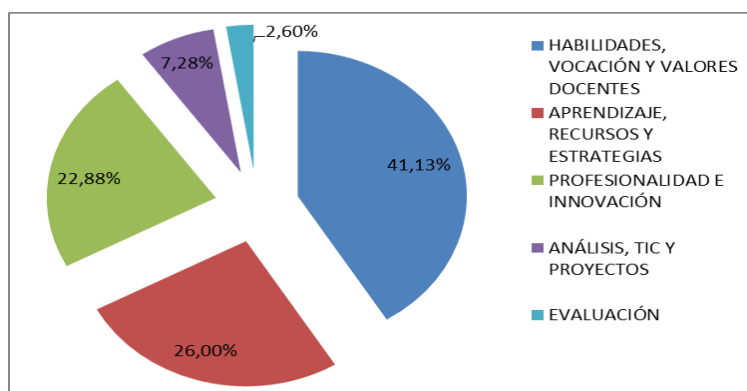


Imagen. Variables de fortalezas del Practicum docente

La variable “aprendizaje, recursos y estrategias” con el 26%, es la segunda destacada en importancia por el alumnado abarcando fortalezas como: a) la capacidad de trabajar y “aprender en equipo” que implica coordinarse con profesores, tutor de prácticas, alumnos y familias, planteando metas comunes y buen hacer; b) los diferentes “estilos de aprendizaje del alumnado” relacionados con la cooperación, responsabilidad, forma de expresarse, el refuerzo de conductas adecuadas, el saber llegar al alumnado y despertarles el interés por aprender; c) el correcto “manejo de información”, que comprende la organización, creación y adaptación del material necesario y específico, d) el “uso de herramientas y estrategias de enseñanza”, que enlaza con el Interés por mejorar la metodología, resaltar la importancia del juego, la dedicación en el aula, la preparación de clases, observar y aprender técnicas de enseñanza y mantener el factor sorpresa en la presentación de actividades lúdicas, atractivas e interdisciplinarias; e) el “aprendizaje en el contexto real educativo



y el apoyo humano” tienen que ver con el gusto por trabajar en equipo en los colegios para aprender, mejorar, y participar en vida escolar.

La variable “profesionalidad e innovación” con el 22,88% es la tercera en importancia y engloba fortalezas como el liderazgo y la responsabilidad, la flexibilidad y adaptabilidad, el manejo adecuado de información, la creatividad e innovación, la iniciativa y autodirección y el pensamiento crítico. Lo que explica las implicaciones de disciplina, comunicación, liderazgo, autoridad, sentido del deber, constancia, entrega y entusiasmo que viven los maestros y alumnos que realizan las prácticas. Las variables “análisis, Tic y proyectos” (7,28%) y “evaluación” (2,60%) son las menos valoradas.

Conclusiones

Los centros educativos ejercen un papel de tutorización y mentores a través del director, profesores, coordinador y tutor de prácticas ante los alumnos en prácticas y compañeros profesores en general.

La ayuda de tutores de prácticas a través del entrenamiento (coaching), han de desarrollar, a corto plazo y con objetivos concretos, destrezas y habilidades del alumnado en prácticas, para resolver sus dificultades profesionales.

La entrevista y el cuestionario son herramientas válidas para fomentar el asesoramiento entre compañeros adoptando el estilo correcto para el desarrollo profesional de los docentes y alumnado en prácticas.

Los maestros en prácticas y sin experiencia requieren de la ayuda y acompañamiento de profesores más experimentados.

La aplicación participativa del profesorado en la investigación acción, hace que mejore su acción educativa y su propio desarrollo profesional a partir de los conocimientos creados.

Las habilidades, vocación y valores docentes son las fortalezas más reseñadas por el alumnado de la muestra como apoyos de oportunidad para el avance y el progreso del Practicum escolar y para el desarrollo profesional del docente. Entre ellas el afecto, cariño, empatía, motivación, paciencia, confianza, sinceridad, respeto, entusiasmo, comunicación, etc.

Otras fortalezas a destacar: la capacidad de trabajar y aprender en equipo, el uso de diferentes estilos de aprendizaje, el correcto manejo de información, el uso de herramientas y estrategias de enseñanza, el aprendizaje en el contexto real educativo, la profesionalidad e innovación.

El alumnado de magisterio necesita una formación inicial, que se ha de continuar a lo largo de la vida, basada los elementos fundamentales que edifican la profesión educativa y que no se perciben entre las fortalezas apuntadas.

Las implicaciones que nuestra acción formativa tiene en el desarrollo profesional del alumnado es fundamental como formadores de futuros educadores. La colaboración entre los profesionales implicados a todos los niveles es básica para lograr el desarrollo esperado.



Bibliografía

- BLASE, J. y KIRBY, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid. Narcea.
- CAMPO, A. y otros (2012). *Herramientas para directivos escolares II*. Madrid. Wolters Kluwer.
- CAMPO, A., y otros (2012). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid. Wolters Kluwer.
- DEAL, T. y PETERSON, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, DC. Department of Education.
- ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: OUP. (Trad. en castellano de 1993: *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- FULLAN, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- GONZÁLEZ, D. y QUEVEDO, V. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos. Departamentos didácticos y áreas de competencias*. Madrid. Wolters Kluwer.
- HAGGER, H., BURN, K. y MCINTYRE, D. (1995): *The school mentor handbook*. Kogan: London P21 Framework Definitions
http://www.phy.ilstu.edu/pte/310content/framework_21st_century/P21_Framework_Definitions.pdf Consulta 20/06/2014.
- HANSEN, D. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid. Narcea.
- MIDDLEWOOD, D. et al. (1999). *Practitioner Research in Education*. London. PCP.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass (Trad. Esp.: *La cultura organizacional y el liderazgo: una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janés, 1988).
- WHITEHEAD, J. (1993). *The Growth of Educational Knowledge*. Bournemouth. Hyde Publications.



La formación del profesorado en Colombia: Entre la “modernización” y la respuesta a las necesidades sociales

Teacher education in Colombia: Between “modernization” and social demands responses

Valencia Calvo, Carlos H.*; González Valencia, Gustavo A.**

Departamento de Estudios Educativos, Grupo de Investigación Maestros y Contextos. Manizales (Colombia)

* Datos de contacto: carlos.valencia@ucaldas.edu.co

** Datos de contacto: gustavoalonsogonzalez@yahoo.com

Resumen

La presente comunicación es el producto de la trayectoria de las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación Maestros y Contextos, el cual lleva cerca de una década investigando la formación de maestros y profesores en Colombia.

Las investigaciones que ha realizado y realiza el grupo de investigación muestran el interés por formar un profesorado con una profunda y amplia formación pedagógica, didáctica y curricular desde perspectiva humanista y críticas, las cuales tienden a generar algunas tensiones cuando los programas de formación del profesorado deben ajustarse a los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional y por las pruebas de competencias profesionales que deben contestar los estudiantes al finalizar sus ciclos formativos.

El hecho de que las instituciones que ofertan programas de formación del profesorado intentan cumplir con las exigencias normativas y cumplir con sus propósitos formativos, lleva a que se generen algunas tensiones, pero a la vez motiva algunos procesos de cualificación de los programas.

La comunicación muestra a partir de datos empíricos como se configuran estas tensiones y relaciones y, propone alternativas para tratar de superar dichos conflictos.

El trabajo también recoge aspectos de los últimos debates sobre la formación de maestros y profesorado generados por las últimas disposiciones del Ministerio de Educación que tienden en cierta medida a estandarizar la formación inicial de estos

Palabras clave: *formación del profesorado, evaluación, modelos de formación.*

Resumen en inglés

This paper product of the path of the research conducted by the Research Group Teachers and Contexts, which takes about a decade researching on teacher training in Colombia.

The research has done and the research group showing interest in teacher training with a deep and broad pedagogical, didactic and curricular education from humanistic perspective, which tend to generate some tension when teacher education programs should response to the official evaluation by standards schemes by the Ministry of National Education.



The institutions that offer teacher education programs attempt to meet regulatory requirements and meet their educational purposes, leads to some tensions, but also motivates some processes qualification programs.

This paper shows from empirical data how are you tensions and a relationship are configured, and proposes alternatives to try to overcome such conflicts.

The work also includes aspects of recent debates about teacher training and teacher generated by the latest guidelines of the Ministry of Education which tend in some ways to standardize the initial teacher training.

Palabras clave en inglés: *teacher training, evaluation, training models*

Introducción

Es habitual escuchar en los discursos académicos y políticos que la formación del profesorado es un factor clave en las transformaciones sociales, económicas, democráticas, entre otras (Hargreaves 1996, Fanfani y Tedesco 2005, Tedesco, 2012). La algidez del debate acerca de la formación inicial del profesorado suele venir acompañado de decisiones orientadas a “modernizar” dicha formación, las condiciones de acceso y desarrollo profesional (condiciones contractuales, estatutos especiales, ascensos en la carrera docente, formación permanente, entre otros), para que estas respondan a las necesidades actuales de los países y en estrecha relación con los avances de las ciencias y la tecnología.

En Colombia el sistema de educación nacional asignó la formación inicial del profesorado a dos tipos de instituciones: Las Escuelas Normales Superiores con los programas de formación complementaria y las Universidades a través de las Facultades de Educación. La oferta formativa de estas instituciones se debe ajustar a las normativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, que definen los lineamientos y las condiciones básicas para su diseño y funcionamiento. Estos lineamientos, factores, características, criterios y referentes que son revisados cada 5 años, con el propósito de asegurar las condiciones de coherencia, consistencia y pertinencia de los programas en relación con las políticas de calidad educativa.

Los estudiantes de los programas de formación del profesorado al finalizar el ciclo de formación inicial y posteriormente la formación de pregrado deben participar de una prueba nacional que evalúa sus competencias genéricas y específicas. En los últimos años, estas pruebas muestran resultados que, en principio pueden ser desoladores, dado los niveles de bajo desempeño en comparación con otras profesiones. Una muestra de lo anterior se evidenció en los años 2011 a 2013-2los estudiantes de las licenciaturas obtuvieron los puntajes más bajo en las pruebas. Igualmente los estudiantes de los programas de formación complementaria ofrecida por las normales superiores no obtuvieron los resultados esperados.



Este tipo de resultados han agitado el debate social y político sobre la formación del profesorado, que llevan a plantear la necesidad de “modernizarlos” o “actualizarlos” en el caso de las licenciaturas. En el caso de los programas de formación complementaria la decisión es la de suspender o plantearle a la institución educativa que no cumpla con las condiciones básicas de calidad el cambio de modalidad. Determinaciones que descartan la necesidad de un debate más profundo sobre la formación y la actividad docente en el país en el pasado, presente y futuro.

A partir de lo anterior, el presente trabajo pretende plantear algunas consideraciones y propuestas sobre algunos aspectos y tensiones que rodean la formación del profesorado en el país. El planteamiento parte de reconocer que el debate debe centrarse en lo qué debe saber y saber hacer el profesorado para las necesidades sociales del país y, que la “modernización” de la formación de estos programas va más allá de responder a unos estándares o pruebas. Los planteamientos que se desarrollan en esta propuesta se asumen con especial relevancia porque en el momento actual el país está en proceso de revisar y estructurar los lineamientos de calidad que deben tener los programas de formación del profesorado. Por tanto, se esbozan en este documento algunos planteamientos para contribuir al debate académico y social en este ámbito del conocimiento.

Estos planteamientos surgen de la trayectoria investigativa del grupo de Investigación Maestros y Contextos (Universidad de Caldas Colombia) y la experiencia adquirida en distintas convocatorias eventos investigaciones realizadas y consultorías en el tema durante un periodo de 20 años con aportes sobre la formación del profesorado e investigaciones sobre las pruebas nacionales en las que participa el profesorado en formación.

Lo conceptual y lo normativo en la formación del profesorado

La formación del profesorado es un ámbito de conocimiento que moviliza a gran parte de los actores sociales, debido a las implicaciones sociales y económicas que tiene su práctica profesional. Esta formación se puede entender “como aquella fase en la que se pretende proporcionar el conjunto de conocimientos y desarrollar las competencias para que el futuro profesorado pueda diseñar, materializar, evaluar y proponer innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (González, 2013, Liston, 2003).

El Grupo de Investigación Maestros y Contextos entiende que la formación inicial de maestros debe desarrollar en los maestrantes las competencias para ejercer la actividad docente en escenarios de educación formal sin desconocer las características singulares de las regiones y la cosmovisión de aquellas comunidades que las habitan, en aras del mejoramiento de la calidad de la educación colombiana. En este contexto, las competencias desarrolladas en la formación pueden ser evaluadas con la finalidad de determinar e informar a las instituciones formadoras y a la comunidad del país de los alcances de dicha formación.

En este contexto, la formación del profesorado debe tratar de contribuir a formar un profesorado que genere aportes a la educación de los ciudadanos en los valores básicos de la democracia (libertad,



respeto, fraternidad, justicia, entre otros), la búsqueda de la justicia social (Zeichner, 2009) y, como tal a la construcción del proyecto de sociedad y de un país que supere el largo y profundo conflicto social y político.

En Colombia la formación del profesorado se realiza de manera diferenciada para la educación básica primaria y básica secundaria. Esta formación la realizan instituciones de educación superior: Escuelas Normales Superiores (ENS) y Universidades. Las dos instituciones pueden formar profesionales para la enseñanza básica primaria, en tanto para la secundaria sólo la pueden hacer las Universidades. En el caso de las ENS la formación la realizan a través de los Programas de Formación Complementaria (PFC). Las Universidades lo hacen a través de programas denominados licenciaturas. Las dos ofertas formativas tienen como núcleo central la pedagogía, el currículo y la didáctica de manera general o con relación a un área del conocimiento disciplinar. De igual manera iluminadas por cuatro principios fundamentales: la pedagogía como disciplina fundante; la educabilidad; la enseñanza de las disciplinas y el contexto.

La duración de la formación es de dos años para los PFC realizados por las ENS y para las licenciaturas ofertadas por las universidades es de 5 años. En este sentido, los contenidos orientados en los dos años que ofrece el PFC deben guardar estrecha relación con el ciclo de formación pedagógica que se orienta en los programas de licenciatura con el propósito de establecer el reconocimiento de saberes y promover la movilidad de estudiantes entre las instituciones y los programas encargados de la formación de maestros.

En cualquiera de los dos casos –Universidades y ENS-, los programas de formación del profesorado se deben ajustar a las directrices definidas por el Ministerio de Educación Nacional. La normativa que define que debe caracterizar la formación del profesorado está enmarcada en las siguientes leyes y decretos:

- a. Ley General de Educación 115 de 1994: que plantea el marco de referencia del sistema educativo en el país.
- b. El Decreto 0272 de 1998: que define los núcleos básicos que debe contener la formación del profesorado.
- c. El decreto 4790 de 2008: establece las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria en las ENS.
- d. El decreto 1295 de 2010: establece los criterios mínimos de calidad que deben cumplir las licenciaturas ofrecidas por las universidades.
- e. El decreto 3012 de 1997: que en su momento trazo los núcleos del saber pedagógico en estrecha relación con los núcleos del 0272 en la búsqueda de la consolidación de un sistema nacional de formación de educadores.

El decreto 0272 de 1998 define en el artículo 2do que “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento



propio que se articula interdisciplinariamente”. En el artículo 4to se precisa que “los programas de pregrado en Educación ofrecerán énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal”.

En el caso de las Escuelas Normales Superiores, la formación realizada en el Programa de Formación Complementaria , responden a lo establecido en el decreto 4790 de 2008, que define que los principios que deben tener los planes de estudio son: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos. Las condiciones básicas de calidad a las que se deben hacer referencia en la propuesta son:

- Propuesta curricular y plan de estudios
- Innovaciones en el campo educativo
- Espacios de proyección social
- Personal docente y directivo
- Medios educativos y mediaciones pedagógicas
- Infraestructura y dotación
- Autoevaluación
- Plan de seguimiento a los egresados
- Prácticas docentes, contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas
- Modalidades de atención educativa a poblaciones
- Estructura administrativa.

Para las licenciaturas los criterios básicos de calidad están definidos por el decreto 1295 de 2010.

Estos criterios son:

- Denominación
- Justificación
- Contenidos curriculares
- Organización de las actividades académicas
- Investigación
- Relación con el sector externo
- Personal docente
- Medios educativos
- Infraestructura física

El cumplir con estos requisitos y ser verificados por pares académicos a través del proceso de evaluación de las condiciones de la calidad del programa, se les confiere el registro calificado. A partir de la obtención de dicho registro, las instituciones de educación superior pueden hacer apertura del programa de formación e iniciar su funcionamiento. La vigencia de este registro para los PFC y las licenciaturas es de 5 años. Para. Al pasar este tiempo, los programas deben pasar por



un proceso de autoevaluación y nueva visita de pares académicos, bien sea para renovar dicho registro o acceder a la acreditación de calidad.

Las instituciones formadoras de maestros en Colombia, a partir de la publicación del Sistema Nacional de Formación de Educadores en el año de 1998, vienen trabajando en el proceso de acreditación de alta calidad. Es importante mencionar que, los procesos investigativos, especialmente en investigación educativa, son considerados hoy día como parte fundamental de la toma de decisiones en las diferentes áreas de gestión de la calidad, junto con sus procesos y subprocesos.

Es necesario considerar que de la mano del planteamiento de las condiciones básicas de calidad, viene de la mano la idea de modernización o actualización de la oferta formativa, pero estas normativas no siempre se encuentran en sintonía con las tendencias vigentes en la pedagogía, la didáctica y el currículo. De la misma manera, es apreciable una ausencia sobre qué se entiende por formación inicial del profesorado y cuáles son las competencias básicas mínimas exigidas y a desarrollar. Lo anterior provoca algunos vacíos y tensiones con relación a la historia de la formación docente en el país, a las necesidades del contexto, de proyecto de país, a las discusiones académicas y lo que finalmente terminan exigiendo los decretos que regulan la formación del profesorado.

Con lo expuesto en el párrafo anterior se determina que las competencias específicas a desarrollar quedan definidas por lo dicho en los discursos académicos, lo que establecen la normativa y lo que evalúa las pruebas nacionales. La gestión de estas tres lógicas tiende a generar algunas continuidades, rupturas y tensiones.

El lugar de las pruebas como indicador de la calidad de la formación del profesorado

Todos los estudiantes de los programas de formación del profesorado en Colombia durante su último año de formación deben tomar una prueba censal denominada Pruebas Saber Pro diseñada y administrada por el Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior (ICFES). Esta prueba pretende determinar el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y específicas del profesorado durante su formación inicial. La evaluación en la que participan el profesorado en formación está integrada por un componente general (igual para todas los programas de formación profesional) y las que evalúan competencias específicas. Estas se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

Tabla No 1. Componentes de la prueba

Competencias genéricas	Competencias específicas
Escritura Lectura crítica Razonamiento cuantitativo Inglés Competencias ciudadanas	Enseñar Evaluar Formar



Los resultados de la prueba muestran que los estudiantes de los programas de formación del profesorado, en las competencias genéricas tienden a estar entre los puntajes más bajos en todas las competencias (ICFES y Ministerio de Educación Nacional, 2013). Este tipo de resultados provocan una agitación de los debates sociales y políticos sobre la formación inicial y del profesorado y, llevan a ocultar los problemas estructurales que rodean la formación en una mirada más sistémica y que se pueden enmarcar bajo la categoría de aspectos sociodemográficos, como por ejemplo perfil de ingreso de los estudiantes, las competencias básicas al inicio de las titulaciones, reconocimiento social de la profesión, condiciones laborales durante la actividad profesional, entre otros.

En los últimos informes técnicos se reconoce la influencia del perfil socioeconómico en los resultados (ICFES y Ministerio de Educación Nacional, 2013, Maestros y Contextos, 2012), los cuales explican una parte de la varianza presentada en los resultados. Lo paradójico es que esta situación no es considerada en el diseño de las pruebas, lo que provoca una evidente tensión entre un aspecto con el que deben trabajar los programas de formación del profesorado y las pruebas finales en la que participan los estudiantes y que en cada contexto sociocultural es diferente.

Es necesario añadir que la lógica de las pruebas y la publicación de los resultados ha traído consigo la divulgación de un ranking de las mejores universidades o los mejores programas de formación del profesorado, lo que tiende a llevar a desvirtuar el sentido de la evaluación y provoca una práctica perversa de generar clasificaciones en algo tan complejo como es la formación del profesorado en un país tan diverso como Colombia. Este tipo de situaciones han sido desveladas de manera amplia por Sacristán (2010), cuando en alusión a los abusos de la evaluación a través de las pruebas se tiende a estigmatizar y señalar por los atributos o las carencias en la educación y no se abordan de manera amplia y profunda los contextos donde se configura y desarrolla la actividad formativa.

Un aspecto que no considera las pruebas es que los programas de formación del profesorado, es que la normativa permite que cada institución formadora diseñe y desarrolle su propia propuesta curricular en las que se hacen mayor énfasis en unos u otros aspectos, con diferentes orientaciones filosóficas, teóricas y metodológicas; lo que lleva a formar un licenciado con uno u otro perfil y atributos. Estas singularidades no son consideradas en las pruebas, porque estas están diseñadas sobre la base de la posibilidad de estandarizar los resultados y no considera aspectos como la diversidad étnica, los contextos rurales, las necesidades generadas por el contexto de violencia, entre otras.

La investigación Formación, características sociodemográficas y resultados del saber pro en las escuelas normales superiores colombianas realizada por el Grupo de Investigación Maestros y Contextos (2012) mostró que en el caso de los estudiantes de los PFC los resultados estaban influenciados por variables endógenas, determinadas por las características de la formación de cada institución, al mismo tiempo que por variables exógenas relativas al contexto al cual se circunscriben los maestros en formación.



En relación con lo anterior el análisis hecho permitió determinar que las variables sociodemográficas (Estrato socioeconómico o clase social, género, número de integrantes por familia, ingresos mensuales, entre otros), tuvo una influencia significativa en los resultados. Algunos de los datos estadísticos mostraron de manera concreta que el capital social y económico personal explica una parte importante de la varianza de los resultados entre las normales, lo que se reflejó en que las ENSs que obtuvieron mejores resultados son aquellas que se encuentran ubicadas en los núcleos urbanos donde se concentra la industria y los servicios.

La investigación también permite afirmar que existe una relación directa entre el mejor equipamiento social y capacidad institucional instalada de la institución, el mayor respuesta en las pruebas, es decir, que el desarrollo municipal y departamental en términos de capacidad institucional influye positivamente en los resultados. La influencia que tiene la capacidad institucional (infraestructura, calidad del material, acceso a TICs, entre otros) y ciertas condiciones sociodemográficas favorables (ingresos, composición familiar, entre otros) en los resultados de las pruebas, se expresa en el nivel de fortalezas, en la existencia de un ambiente propicio para la formación, el aprendizaje y el desarrollo de las competencias. Por el contrario, en los departamentos y municipios que presentan los indicadores sociodemográficos más bajos (reflejados en el índice de desarrollo humano del país), el desempeño de los estudiantes en las pruebas fue más bajo.

Conclusiones

- El diseño de los programas para la formación del profesorado se encuentra en la “encrucijada” entre el posicionamiento conceptual reflejado en el proyecto formativo, el interés por responder a las necesidades sociales y contextuales, el ajustarse a la normativa y en la búsqueda con los estudiantes por obtener los mejores resultados en las pruebas nacionales. Lo anterior no significa el renunciar a la existencia de unos componentes mínimos a los que deben responder los programas, pero es necesario que en éstos se consideren de manera explícita la referencia a lo que debe saber y saber hacer el profesorado en formación al finalizar esta fase.
- Los resultados de las pruebas Saber PRO permiten hacer una comparación ahistórica y descontextualizada de los procesos formativos. De la misma manera, los trabajos realizados por el Grupo de Investigación permiten concluir que los aspectos sociodemográficos tienen una influencia directa en los resultados alcanzados por los estudiantes. En este sentido, la matriz sociohistórica, el proyecto curricular, entre otros, influye de manera relevante en los resultados de las pruebas.
- Los resultados de las pruebas provocan y promueven en algunos casos la reflexión institucional sobre lo que sucede en ésta, pero en otros, llevan a generar una urgencia por el obtener “buenos resultados”.
- Las variables sociodemográficas explican una parte importante de los resultados de las pruebas, lo que lleva a afirmar que el desarrollo de las competencias que se evalúan en las pruebas no dependen sólo del contenido y la estructura de la formación. Lo anterior permite plantear la



necesidad de continuar realizando estudios en los que se relacionen los desempeños en las pruebas con estas variables.

- La formación del profesorado en Colombia se encuentra encorsetada entre la imperiosa necesidad de responder a las exigencias normativas para su diseño, funcionamiento, evaluación y acreditación, dejando en ocasiones un margen muy estrecho para responder a las necesidades sociales de los contextos locales y las necesidades del país. Las pruebas nacionales terminan atando el corsé definido por la normatividad nacional.
- A partir de lo anterior, los programas de formación del profesorado se encuentran en una permanente tensión por tratar de responder a estándares definidos por la normatividad y en la búsqueda que los estudiantes obtengan excelentes resultados en las pruebas.
- El interés y afán modernizador, o si se quiere de búsqueda de la calidad de los programas de formación del profesorado, no puede estar determinado por una lectura literal de los resultados de las pruebas. La información generada por estas son una parte, si se quiere la menos importante, porque lo relevante está asociado al proyecto de país, sociedad y el lugar del profesorado en esta construcción, algo que tiende a brillar por su ausencia en la normatividad y algunos debates sociales y políticos. Lo anterior asume especial relevancia cuando se plantea la relevancia de la educación en un eventual postconflicto y construcción de un país en paz.
- El Grupo de Investigación Maestros y Contextos reconoce la importancia de la evaluación de los programas de formación del profesorado, pero considera que una evaluación que no retoma las variables sociodemográficas y las singularidades de la propuesta formativa, no logran mostrar los alcances de la formación inicial. Considerar estos aspectos, contribuyen a dar más sentido a los datos obtenidos por las pruebas y, pueden hacer que la evaluación cumpla con sus propósitos, como son el generar información ajustada a la realidad que evalúa, para así poder tomar decisiones orientadas a cualificar la formación del profesorado y no sólo a que esos responda “bien” las pruebas.

Referencias bibliográficas

Decreto 3012, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1997)

Decreto 0272, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998)

Decreto 1295, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010)

Decreto 4790, Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008)

FANFANI, E. T., & TEDESCO, J. C. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: UNESCO-MEC

GIMENO-SACRISTÁN, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata

GIMENO-SACRISTÁN, J. (2012). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata



- GONZÁLEZ, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Unipluriversidad* Vol 38, No 13. Pág. 24-34.
- Grupo de Investigación Maestros y Contextos. Formación, Características Sociodemográficas Y Resultados Del Saber Pro En Las Escuelas Normales Superiores Colombianas, 2012, Manizales, Colombia.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- LISTON, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia –Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (2012). Reporte de resultados de SABER 11° y SABER PRO para los programas académicos del grupo de referencia de Educación. Recuperado de: www.ocec.icfes.gov.co/index.php?option=com_easyblog&view=entry&id=3&Itemid=109
- TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Editorial Morata



En qué y cómo debe mejorar la formación continua del profesorado para que mejore la educación inclusiva en la CAV. Escuchando las voces del profesorado

What and how must improve the lifelong learning of the teachers to provide a better inclusive education within the Basque Country. Hearing to the teachers' voices

Martínez Domínguez, Begoña*; Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia, Virginia y Monzón Martínez, Javier.

Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

* Datos de contacto: +34 943015611 | begona.martinez@ehu.es

Resumen

El trabajo que se presenta recoge un avance de los resultados obtenidos en el País Vasco durante la primera fase de una investigación I+D en curso¹, participada por equipos de cinco universidades del Estado. Versa sobre la formación continuada del profesorado de educación obligatoria, las políticas en esta materia por las Comunidades Autónomas, diversos elementos de los programas de desarrollo profesional y su incidencia en los docentes, la enseñanza y el alumnado. El foco del análisis se centra aquí en la Educación Inclusiva y la formación, presentando y discutiendo diversos datos e implicaciones de los mismos.

Palabras clave: *Formación del profesorado. Mejora calidad enseñanza. Educación Inclusiva.*

Resumen en inglés

The Paper gathers a preview of the results obtained in the Basque Country in the first stage of one I+D research developed by five teams of Spanish Universities. The teacher professional development, politics by Autonomous Communities and different elements of teacher education programs and their impact on teachers, teaching and student has been studied. The focus of the research project is Inclusive Education and teacher professional development, presenting and discussing the corresponding data and their implications.

Palabras clave en inglés: *Teacher education. Teaching quality improvement. Inclusive Education*

¹ Proyecto I+D Referencia EDU2012-38787. Grupo de Investigación de Inclusión Socioeducativa (GIU11/09 KIDE) (UFI11/54)



Introducción

En esta Comunicación se ofrece un avance de los resultados hallados en la primera fase de una investigación en desarrollo sobre la formación continuada del profesorado en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Consta de tres apartados. En el primero se describe el marco teórico en el que se fundamenta la investigación y en el segundo se indica la metodología empleada con una mención específica a los instrumentos de recogida y análisis de la información. En el tercer, a su vez, se presentan y valoran los datos más significativos de las dimensiones estudiadas de las que se extraen, finalmente, las conclusiones más dignas de mención.

Marco teórico y objeto de estudio

Durante las últimas décadas y con denominaciones diferentes, como Educación Inclusiva, Educación para Todos, Educación para el Desarrollo, Educación para la Justicia Social, etc., han ido surgiendo diferentes discursos que comparten una visión y la aspiración a una sociedad más equitativa y justa. Ello habría de traducirse en la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la diversidad de las personas y las culturas, la eliminación de las discriminaciones y la realización de los derechos esenciales de la ciudadanía. Igualmente y aunque sea con matices diferenciales, todos comparten la idea de que la educación escolar puede ser reproductora y legitimadora de las desigualdades y las injusticias o, por el contrario, un medio esencial para lograr la formación de todos los ciudadanos y, así, la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y justas.

Desde una perspectiva integradora de esos discursos, cabe decir que en estos momentos la educación inclusiva es aquella que aboga por una mejora sustantiva de la institución escolar con el fin de alcanzar aprendizajes más equitativos, integrales y adaptados a las necesidades de todo el alumnado respetando su diversidad. Su propósito habría de ser la preparación de todas las personas, especialmente las que tradicionalmente han sido más excluidas, con independencia de su condición personal y social, de manera que puedan participar en las distintas esferas sociales como ciudadanos de pleno derecho (Escudero y Martínez, 2012). En este sentido, lograr un sistema educativo más inclusivo, consecuente con los valores de la justicia, la democracia y la equidad, se ha convertido en un asunto de máximo interés, tan proclamado en las agendas políticas internacionales (Casado, 2012; TALIS, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014) como en las nacionales. No obstante, avanzar desde el enfoque teórico de la inclusión hacia el desarrollo efectivo de políticas y prácticas inclusivas, que reduzcan el fracaso escolar, la desigualdad y el abandono escolar temprano, y mejoren el rendimiento y los logros de todos los estudiantes, continúa siendo uno de los mayores retos de nuestro actual sistema educativo, todavía hoy por alcanzar. Es en esa dirección en la que ha de proseguir la mejora de la educación que se precisa.

Existe un acuerdo bastante compartido en que un factor clave que puede contribuir al avance hacia la inclusión, reside en que todo el profesorado sea un protagonista activo de los cambios que se requieren al respecto en el sistema como un todo, en cada uno de los centros educativos y los



docentes que trabajan en los mismos (Duran y Giné, 2012). En ese sentido, el enfoque de la educación inclusiva, entendida como un elemento central del sistema educativo que promueva el cambio consecuente de la cultura profesional, está llamada a tener una presencia propia en la formación inicial y continuada (Darling-Hammond, L., 2012). Dadas, no obstante, las dimensiones y la profundidad del cambio propuesto, sería iluso e injusto responsabilizar de todo el proceso exclusivamente al profesorado, ni se puede esperar que el cambio de su formación sea solución única a un problema de indudable complejidad.

En ese sentido, recientemente la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011: 57) ha destacado algunos valores y competencias que, asumidos por veintiocho países, son requeridos de los docentes. En concreto: a) La reflexión sobre el propio aprendizaje y la continua búsqueda de información para hacer frente a los retos y fomentar la práctica innovadora. b) La atención al bienestar de los alumnos responsabilizándose de dar respuesta a distintas formas de aprendizaje atendiendo a todas las necesidades, garantizando una ética positiva y unas buenas relaciones personales. c) La colaboración con otros agentes (profesionales, familias, etc.) para evaluar y planificar un currículo que responda a las diversas necesidades del alumnado teniendo en cuenta la igualdad y los derechos humanos. d) El empleo de diversos métodos de enseñanza "inclusiva" y el trabajo en equipo e individual según los objetivos de aprendizaje, la edad de los alumnos y su capacidad/nivel de desarrollo, evaluando el proceso de aprendizaje y la eficacia de los métodos usados. e) Abordar el aprendizaje de las lenguas en contextos multilingüísticos y valorar la diversidad como un recurso.

Ese marco conceptual ha focalizado nuestra atención sobre educación inclusiva y formación dentro del proyecto más amplio (ver Escudero y Nieto, 2014 en este mismo Congreso), en el que se están estudiando las políticas oficiales del desarrollo profesional, la organización de los apoyos y las perspectivas (voces) del profesorado sobre diversas dimensiones de los programas formativos.

Metodología

La investigación de la que se han extraídos los resultados que se presentan asume que la comprensión de la formación docente pasa por documentos que reflejan las políticas oficiales, actuaciones llevadas a cabo y las perspectivas, voces y valoraciones de los diferentes agentes implicados. El diseño, por lo tanto, ha sido mixto (cuantitativo y cualitativo), incluyendo casos múltiples y anidados. Consta de dos fases, una más genérica y otra más focalizada. El objetivo general de la primera fase, a la que corresponden los resultados de esta Comunicación, es documentar, analizar y valorar las políticas educativas de la CAV en materia de formación continuada. Para ello se ha realizado un análisis de contenido de documentos clave de la CAV relativos a las políticas y planes de formación continuada del profesorado en la educación obligatoria, se ha aplicado un cuestionario on-line al profesorado, entrevistas y un Grupo de discusión con responsables cualificados y asesores de la CAV.



Resultados.

Los que se presentan seguidamente se refieren, en primer lugar, al análisis de contenido de documentos oficiales representativos y de las entrevistas con responsables y asesores de formación y, en segundo, a una selección de los datos del cuestionario dirigido al profesorado.

1.- La incorporación del enfoque de la educación inclusiva en el modelo de formación de la CAV.

Con carácter general, el análisis de contenido se ha enfocado bajo la perspectiva de análisis ideológico del discurso (Keller, 2010) y las categorías más específicas se refieren a la centralización-descentralización de la formación, modelo de profesorado y fragmentación-integración de la organización de los apoyos. De la documentación oficial más representativa entre 2007-2014, de las entrevistas con asesores (reestructuración de los Berritzegunes y modalidades formativas) cabe resaltar los siguientes resultados.

En primer lugar, en la CAV, a diferencia de lo que se ha podido observar en otras CCAA, se ha apostado por sostener un modelo de formación continuada docente que viene de lejos. En el período de años citados, se ha concretado, de un lado, en una fuerte regulación por la administración de la misma y, por otro, la elaboración sucesiva de programas marco, protocolos y requisitos para la participación de centros y profesorado. De ese modo, la regulación desde arriba y la multiplicación de acciones formativas han creado un contexto complejo en el que se han ido superponiendo ejes, líneas prioritarias y programas, así como la influencia de cambios en el gobierno de la Comunidad.

En segundo lugar, la educación inclusiva ha sido referida como un eje transversal del modelo de formación, ya desde los primeros años de este período. Al mismo tiempo, sin embargo, en ocasiones ha sido definida como una prioridad, en otras como un principio y, en ocasiones, como un programa específico, separado y yuxtapuesto con otros que simultáneamente se estaban implantando. Concretamente, en el Documento Marco: "Ámbitos y actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación Educativa 2011-14, la Escuela Inclusiva es una de las siete líneas prioritarias establecidas (por ejemplo, Currículo y Competencias Básicas, Educación Trilingüe, Eskola 2.0). En torno a cada una de las mismas surgen diversos planes y programas, en cuya maraña la Educación Inclusiva habría de encontrar su lugar y sus relaciones, no fáciles, con los demás. Y, más en concreto, se reproduce la tendencia de asociar exclusivamente el enfoque de la inclusión con actuaciones dirigidas a la atención específica de poblaciones y colectivos en riesgo (alumnado inmigrante, educación y prevención de violencia de género, paz y convivencia, etc.), lo que viene a ser contradictorio con la declaración de la Educación Inclusiva como un eje transversal de la formación y la escuela pública vasca.

En tercer lugar, tanto en la regulación de los centros de formación como en las entrevistas con los asesores, se ha podido apreciar una redefinición reciente de sus estructuras y funciones (Monzón, 2012). De manera que la fragmentación ya indicada se ha traducido en la potenciación de asesorías de etapa y áreas de conocimiento para llevar a cabo los programas priorizados por el



Departamento de Educación. Sin embargo, esa decisión estructural no está favoreciendo el desarrollo de la figura del *asesor referente*, quien debería centrarse en apoyar y seguir la formación continuada en cada centro. Ello contribuiría a articular y dar coherencia a todas las acciones formativas (cursos, seminarios de perfiles y materias -realizadas fuera y dentro del centro-, formaciones y visitas realizadas en los centros, jornadas, etc.) potenciando el capital social docente de cada centro (Hargreaves y Fullan, 2014). Lo que facilitaría a su vez, poner en contacto la mejora de su formación con las necesidades detectadas en cada contexto a la hora de hacer las *Evaluaciones Diagnósticas*, los *Proyectos de Innovación* y los *Planes de mejora*.

En resumidas cuentas, la Educación Inclusiva y la formación del profesorado están expresamente contempladas en las políticas, pero su despliegue a través de una pluralidad desvertebrada de programas, de estructuras y agentes formativos, tienden a diluirla cuando no a relegarla al profesorado que atiende a poblaciones y sujetos en riesgo de exclusión.

2.- La voces del profesorado sobre la formación.

Hemos de advertir que aquí se alude a las voces del profesorado en tanto que las perspectivas que han manifestado al responder al cuestionario on-line ya mencionado y, asimismo, que lo que revelan es una imagen no estadísticamente representativa, pero sí aproximada y corroborada por asesores-formadores en lo que respecta al profesorado de dos zonas de la CAV que fueron seleccionadas. De hecho, la muestra consiste en 175 docentes, un 53.1% Primaria y un 46.9% de la ESO. De las cinco dimensiones exploradas en el cuestionario (contenidos, actividades formativas, aprendizajes docentes, incidencia en las aulas y aprendizajes del alumnado), los datos que se han seleccionado corresponden sobre todo a las dos primeras y a un par de ítems significativos a nuestro entender de la incidencia.

En lo que se refiere a *los contenidos*, se ha observado una mayor *participación* del profesorado en los relacionados con: *Metodologías de enseñanza* (82,3%), *Enseñanza con TICs* (75,4), *Atención a la Diversidad* (68%), *Clima aula, convivencia y resolución de conflictos* (65,7%), *Características psicológicas del alumnado* (61,7%), *Trabajo en equipo* (61,1%), *Competencias básicas* (58,8%); *Evaluación docente* (58,8%); *Contenidos disciplinares* (58%); *Relación Familia-Escuela* (55,4%). Es menor en: *Organización del Centro* (54.3%); *El impacto de las Características familiares y sociales del alumnado en la E-A* (52%), y *Evaluación del alumnado* (51,4%). Como se puede apreciar los dos porcentajes más elevados se refieren a Metodologías y TIC, siendo notablemente menor la de Atención a la diversidad un 68%.

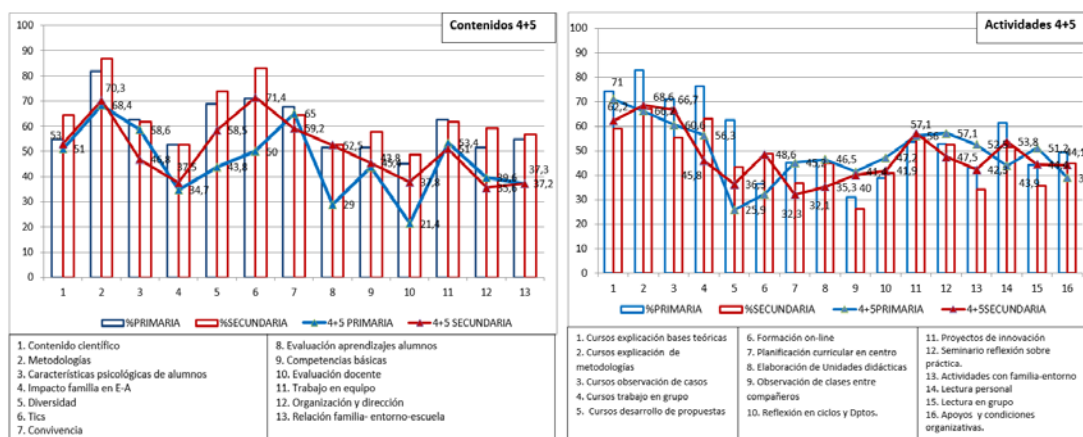
Al considerar, sin embargo, el *grado de provecho* atribuido, contrasta la alta valoración que recibe la formación en *Metodologías* (el 68,55% la valora con alto y *muy alto* grado de provecho), frente a la baja que tiene la *Atención a la diversidad* (solo el 50,4%). Y, por poner el caso, la *Evaluación Docente* (el 28,7%), vendría a coincidir con lo que al respecto se ha publicado en TALIS (2014). Dicho con otras palabras, nuestros docentes valoran más los contenidos metodológicos y los más novedosos



y técnicos como las TIC, pero no tanto aquellos más complejos y difíciles de poner en la práctica como es *la atención de la diversidad* en el aula ordinaria.

Respecto a las modalidades formativa en las que el profesorado declara haber participado más son: *Cursos o Talleres impartidos por diferentes ponentes*, cuyas actividades habrían consistido en *Explicaciones sobre Metodológicas* (75,4%), *Trabajo en Grupo* (69,1%), *Bases teóricas* (67,4%); *Estudio de casos* (64%) y *Desarrollo y seguimiento de propuestas* (52,6%) que, como se ve, es la menos citada. A otras modalidades llevadas a cabo en los centros se les han asignado porcentajes como: *Proyectos de innovación* (53,7%); *Seminarios de reflexión sobre la práctica* (50,8%); *Apoyos organizativos para potenciar la formación docente* (48%), *Elaboración y mejora de Unidades Didácticas* (45,1%); *Planificación del currículo y la enseñanza* (40,6%); *Análisis de resultados en ciclo para mejora* (38,8%), *Trabajo con familias y agentes del entorno* (37,7%); *Observaciones y análisis en clase en grupo para la mejora* (28%). En ese mismo orden, las actividades referidas son más o menos valoradas en cuanto a su provecho formativo. Llama la atención por ejemplo que mientras la *Formación on-line*, que es citada por un 40,6%, es positivamente valorada por un 40%, otras como, el *Desarrollo y seguimiento de propuestas*, las *Observaciones y análisis de clases* o el *Trabajo con familias y otros agentes del entorno* son peor valoradas según ese mismo criterio. Asumiendo que estas últimas son especialmente relevantes para relacionar en la práctica la formación y la Educación Inclusiva, la imagen que resulta pone de manifiesto que están ocurriendo más actividades correspondientes a las categoría de “*conocimientos para*” que a la de “*conocimientos de*”, consistentes en la reflexión sobre la práctica y el uso activo del desarrollo profesional (Escudero, 2014). Priman, asimismo, los contenidos “*prácticos*” sobre la fundamentación de la práctica, es decir, las bases psicológicas y sociales de la formación, lo que puede ir en menoscabo del sentido y las implicaciones de la Educación Inclusiva.

Hay otro aspecto que debe ser expresamente considerado: el relativo a las diferencias entre el profesorado de primaria y secundaria. Las características de ambas etapas y los cambios culturales que representa la segunda sobre todo para el alumnado más vulnerable, es algo que evidencia las conexiones complejas de la formación y la inclusión. En las dos tablas siguientes se presenta su comportamiento en la muestra del profesorado de la que proceden los datos.



Gráficas 1 y 2: Contenidos, actividades de formación y grado de provecho en E. Primaria y ESO, atendiendo a su mayor (4+5) valoración en %

Como se puede apreciar en la gráfica 1, la *participación* del profesorado de ambas etapas es alta, (representada en barras) aunque es un poco mayor la del profesorado de la ESO en los contenidos (1) *Científicos*, (2) *Metodologías*, (5) *Diversidad*, (6) *TICs*, (9) *Competencias* y (12) *Organización y dirección*. En cambio el profesorado de primaria tiene una participación ligeramente mayor en los temas relacionados con la (7) *Convivencia* y el (11) *Trabajo en Equipo*. Sin embargo, cuando observamos el *grado de provecho* (mirar líneas), no aparecen diferencias en los contenidos (Científicos, Metodologías, Impacto de la familia en el proceso de E-A, Resolución de conflictos y convivencia en el aula, Competencias básicas; Trabajo en equipo, Organización y dirección y Relación familia entorno-escuela). Son mejor valorados por el profesorado de secundaria aquellos que se refieren a Atención a la diversidad, TICs, Evaluación del alumnado y Evaluación docente. Nos atreveríamos a atribuirlo a una mayor preocupación del profesorado de la ESO, dada su escasa formación inicial, por aprender más sobre cómo abordar la diversidad en el aula y por el énfasis que se está poniendo en la evaluación de los resultados en esta etapa.

Sin embargo, más relevantes son las diferencias que se observan en los porcentajes de participación según el tipo de actividades formativas, representadas en las barras de la gráfica 2. Como se puede apreciar, en general la participación en todas las actividades formativas realizadas fuera y dentro del centro, es mayor en el profesorado de Primaria, a excepción de la (6) *Formación on-line* en la que destaca el profesorado de la ESO. Curiosamente, una de las modalidades menos valoradas en la educación inclusiva dado su enfoque técnico e individual. En segundo término cabe destacar la participación más parecida en ambos colectivos en aquellas actividades que se realizan en el centro, pero que son prácticamente de carácter obligatorio: (8) *Elaboración y mejora de Unidades Didácticas*, (10) *Análisis de resultados en Ciclo o Dpto para mejora actividades* y (12) *Seminarios de reflexión sobre la práctica*. El profesorado de primaria, asimismo, valora más aquellas actividades



relacionadas con el Trabajo en Grupo, incluso la Lectura en grupo, así como Planificación del currículo y la enseñanza; Reflexión sobre la práctica y Trabajo con familias y agentes del entorno. Todas las diferencias señaladas, en nuestra opinión ponen de manifiesto la tendencia que tiene el profesorado, cuando se le ofrece la oportunidad de elegir, a hacerlo más en función de sus gustos personales, que de las necesidades de su alumnado y centro. También, la mayor importancia que el profesorado de primaria concede a la reflexión y la crítica, al trabajo con otros profesores, a las relaciones personales, y a su relación con la familia. Mientras que el de la ESO, centra más su atención en la mejora del conocimiento de la materia, el trabajo personal y la formación técnica. Motivos todos ellos, para que la administración se plantee la necesidad de acercar culturalmente a ambos colectivos entre si y al modelo de docente que se requiere.

Conclusión

La formación del profesorado para la Educación Inclusiva está más presente en el discurso teórico que en las políticas y las prácticas que lo desarrollan. Priman las regulaciones administrativas sobre una formación coherente con lo que se dice; los contenidos metodológicos y técnicos sobre las bases pedagógicas, psicológicas y sociales; la formación como transmisión sobre el uso del conocimiento y la creación del mismo por los docentes, así como la formación individual sobre la colegiada. De ese modo la formación docente en curso cultiva una profesionalidad restringida, más propicia a la fragmentación docente y de la enseñanza que a promover una efectiva educación inclusiva. Las implicaciones más notables que se derivan de esta aproximación plantean el reto de una mayor coherencia entre los grandes discursos, las políticas y las prácticas concretas en materia de formación docente.

Bibliografía

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2011) *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa –Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- CASADO, R. (2012) Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (2), 141-154.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012) *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Centro de Innovación en Educación.
- DURAN, D. y GINÉ, C. (2012) La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA* 41, 31-44



- ESCUADERO, J.M. y MARTÍNEZ, B. (2012) Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, Extra*, 174-193
- ESCUADERO, J. M. y NIETO, J.M. (2014) Un modelo teórico para la comprensión y transformación de la formación del profesorado en la educación obligatoria. AUFOP 2014. Santander.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014) *Capital profesional*. Madrid: Morata
- KELLER, R. (2010) El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100352>.
- MARTÍNEZ, B., MONZÓN, J. y PÉREZ-SOSTOA, V. (2014) La formación continua del profesorado en el País Vasco: políticas, desarrollos y resultados. ISATT 2014, Braga.
- TALIS (2014) Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. OECD. Disponible en www.mced.gob.es/inee.



La importancia del aprendizaje experiencial en la formación del maestro de Educación Física. Evaluación de una experiencia en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal.

Experiential Learning in Training Primary Teacher of Physical Education. Assesment of subject "Body Expression and Communication".

Pérez Brunicardi, Darío*. *Universidad de Valladolid*; Archilla Pral, María Teresa. *Consejería de Educación de Madrid*

* Datos de contacto: +34 921112321 | dariopb@mpc.uva.es

Resumen

La carga emocional y la implicación personal de la expresión corporal hacen que el desarrollo de las actividades físicas artístico-expresivas se conviertan en un reto para el profesorado y para el alumnado de las facultades de educación. Este trabajo presenta la experiencia formativa de la Facultad de Educación de Segovia, en el Grado de Educación Primaria. Basándonos en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y en la necesidad de vivenciar personalmente los recursos didácticos antes de aprenderlos como futuros maestros y maestras (Archilla, 2013; Archilla y Pérez-Brunicardi, 2012, 2013), hemos desarrollado un modelo metodológico con interesantes resultados. Por un lado, integramos el proceso de formación creativa de las 3-E de Sánchez y Coterón (2012), añadiéndole dos fases previas centradas en la predisposición y el calentamiento expresivo. Y por el otro, nos basamos en el modelo de aprendizaje de la expresión corporal de Bossu y Chalaguier (1986), transformándolo para adaptarlo al contexto educativo actual y a un enfoque menos técnico y más educativo. Hemos desarrollado diferentes instrumentos de autoevaluación del aprendizaje y del proceso de enseñanza (diario personal, cuestionarios puntuales, foro de debate, cuestionario final, etc.). El alumnado de la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal ha expresado estar muy satisfecho consigo mismo y con el programa formativo, haciendo especial hincapié en su desarrollo personal (desbloqueo, desinhibición, autoconocimiento, buen ambiente de grupo, etc.) y en la utilidad docente del modelo formativo (utilidad personal y docente, generador de interés por aprender, idoneidad del sistema de evaluación formativa, etc.). Los resultados de esta experiencia formativa nos dan motivos suficientes para confirmar el carácter emocional y personal de estas actividades y la importancia de una formación vivencial previa a la formación profesional como futuros maestros y maestras.

Palabras clave: *Formación Inicial del Profesorado, Educación Física, Expresión y Comunicación Corporal, Actividades Físicas Artístico-Expresivas, Aprendizaje Experiencial*



Resumen en inglés

Experiential Learning in Training Teacher of Physical Education. Assesment of an experience of the subject Body Expression and Comunication.

The emotional and personal involvement of Body Expression make what physical activities becomes a challenge for teachers and students of Teacher Training Colleges. This paper presents the training experience in Teacher Training College of Segovia, Primary Education Degree. Based on experiential learning (Kolb, 1984) and the need to personally experiencing teaching resources before learning them as future teachers (Archilla, 2013; Archilla & Pérez-Brunicardi, 2012, 2013), we developed a methodological model with interesting results. On the one hand, we integrate the process of creative formation of the 3-E of Sanchez & Coteron (2012), adding two previous phases focused on motivation and towards expressive-warming. And the other hand, we rely on the learning model of Body Expression by Bossu & Chalagui (1986), transforming it to fit the current educational context and a less technical and more educational approach. We have developed several self-assessment and learning and teaching process assessment tools (personal diary, specific questionnaires, discussion forum and final questionnaire). Students of the subject Body Expression and Communication has said they were very satisfied with himself and with the training program, with particular emphasis on personal development (unlock, lose inhibition, self-knowledge, good group atmosphere, etc.) and utility of training model (personal and educational utility, growing up interest in learning, adequacy of formative assessment system, etc.). The results of this training and formative experience give us several grounds to confirm the emotional and personal nature of these activities and prioritize of experiential training from professional training as future teachers.

Palabras clave en inglés: *Training Teacher, Physical Education, Body Expression, Artistic-Expressive Activities, Experiential Learning*

Introducción

Nuestra experiencia y diferentes trabajos (Álvarez y Muñoz, 2003; Archilla, 2013; Montávez, 2011) constatan que el desarrollo de las actividades físicas artístico-expresivas (AFAE) supone una dificultad para el profesorado de Educación Física (EF). Esta dificultad va más allá del conocimiento o control de estas actividades. Sus implicaciones emocionales presentan un importante obstáculo, tanto a nivel personal como docente (Archilla, 2013; Canales, 2006, Ruano 2004). La formación inicial del profesorado (FIP) se convierte en una herramienta clave para lograr que estas emociones sean positivas y, con ello, favorecer la realización de estas actividades en las clases de EF en la escuela. El modelo experiencial de aprendizaje (Kolb, 1984) se presenta como herramienta



indispensable para lograr estas vivencias previas positivas, que predispongan al futuro profesorado a intentar superar bloqueos, inhibiciones o prejuicios acerca de estas actividades.

Este documento evalúa el modelo formativo de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal, del Grado de Educación Primaria (EP) en nuestra Facultad de Educación. En ella, transformamos el modelo tradicional y convencional centrado en desarrollar primero los conceptos teóricos para comprender después los aprendizajes prácticos, generalmente de aplicación didáctica en la escuela. Esta propuesta formativa resalta la importancia de: a) invertir el proceso, fundamentando primero la formación en experiencias prácticas que permitan, posteriormente, comprender y asimilar mejor la teoría y b) experimentar antes las vivencias personales que las de aplicación didáctica. Esta evaluación da voz al alumnado de la asignatura, al tiempo que el profesor presenta evidencias de aprendizaje que auguran la presencia de las AFAE en las clases de EF de estos futuros maestros y maestras.

Marco teórico y objeto de estudio

La implicación personal que requiere el desarrollo de las AFAE en la escuela las sitúa en desventaja frente a otros contenidos del área de EF más convencionales y asumidos por el profesorado (Archilla, 2013; Montávez, 2011). Abordar estas actividades requiere de una predisposición positiva hacia ellas. Durante los últimos años venimos hablando de emo-indicadores, para referirnos a aquellos indicios que nos muestran las emociones que estas actividades generan en el profesorado (Archilla, 2013; Archilla y Pérez-Brunicardi, 2012 y 2013). Durante la FIP deberíamos desarrollar actividades que generen emo-indicadores positivos, de tal modo que el alumnado integre entre sus experiencias positivas también las AFAE. Luego llegará, por sí sólo, el interés por aprender recursos didácticos prácticos para aplicarlos en la escuela.

Kolb (1984) planteó que el mejor modo de aprender algo es experimentándolo primero, viviendo una realidad que permita aprender haciendo, desmontando las teorías tradicionales de enseñar diciendo y de aprender escuchando o viendo. Esto permite aprendizajes más profundos y significativos si son seguidos de un proceso reflexivo dirigido a compartir y evocar la experiencia, además de procesar y comprender lo que ha ocurrido. Finalmente, este proceso debe culminarse con experiencias que nos permitan generalizar, conectar con la realidad en un contexto más auténtico, y nos obligue a pensar en el modo de crear nuevos aprendizajes y recrear nuevas situaciones de aprendizaje.

Este modelo de aprendizaje es especialmente significativo en la FIP, ya que es considerado como “un proceso holístico de adaptación al mundo” (Kolb, 1984, p. 31), un mundo que en el caso del profesorado se centra en la escuela. Salvo excepciones, debido a su carácter vivencial, la FIP en AFAE ha seguido más o menos esta concepción basada en la experiencia práctica (Coterón y Sánchez, 2012; Gil y Coterón, 2012; Villada, 2006). Sin embargo, podemos encontrar muchos matices en el modo de llevarlo a la práctica, que denotan intereses y concepciones diferentes de la AFAE, que podríamos sintetizar en:



- a) Concepción práctica o didáctica, orientadas a la aplicabilidad en la escuela.
- b) Concepción artística o estética, orientadas a una formación artística.
- c) Concepción lúdica o recreativa, orientada al disfrute de estas actividades.
- d) Concepción técnica o de rendimiento, orientada a aprendizajes estereotipados

Descartamos directamente aquellas que se basan en modelos tradicionales de enfoque cognoscitivo o racionalista, en los que la formación se fundamenta e inicia en el aprendizaje teórico de la enseñanza de las AFAE en la escuela.

Nuestro modelo formativo combina integra el modelo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y el de aprendizaje del proceso creativo de Sánchez y Coterón (2012) en el ciclo de aprendizaje de la expresión corporal de Bossu y Chalaguier (1986).

La propuesta de Sánchez y Conterón (2012) tiene su centro de interés en la importancia de la creatividad en las AFAE y en que éstas partan de la exploración y culminen su proceso en una elaboración y exposición colectiva (las 3-E). Hemos añadido dos fases previas, centradas en favorecer la motivación, predisponiendo positivamente a los participantes a la realización de las AFAE y preparándolos anímicamente con calentamiento expresivo. Así se plantea el proceso 5-E (Estimular, Entonar, Explorar, Elaborar y Exponer), que previene bloqueos e inhibición, además de centrar el éxito en la satisfacción personal y la valoración de los compañeros, como proponen Sánchez y Coterón (2012), en vez de centrarse exclusivamente en el resultado final, como sucede generalmente en la mayoría de los deportes.

Al integrar éstos dos modelos en el modelo cíclico de Bossu y Chalaguier (1986), convertimos su enfoque técnico de la enseñanza de la expresión corporal en un proceso de aprendizaje basado en los intereses de los participantes, logrando un aprendizaje más significativo y adecuado a los objetivos educativos y realidad social de nuestro contexto actual (Imagen 1). De este modo, el eje de lo técnico se convierte en el eje de las actividades estereotipadas. Las habilidades, conocimientos y recursos propios son la base de las primeras actividades (mundo conocido), dejando para más adelante los aprendizajes nuevos, las técnicas expresivas y comunicativas (mundo nuevo). La segunda adaptación de este ciclo es la sustitución de las fases de relajación, propuestas por los autores, por procesos de reflexión-acción propios de metodologías contemporáneas como la enseñanza deportiva comprensiva (TGfU) (Devís y Peiró, 1992, 2007) o el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) (Vaca y Varela, 2008). La última de las adaptaciones ha sido la integración de una fase de exposición, siguiendo las propuestas del aprendizaje creativo que indican la necesidad de terminar con un momento en el que se pueda presentar ante los demás el resultado del proceso de elaboración y composición (Sánchez y Coterón, 2012) y, con ello, cerrar el proceso de aprendizaje y permitir una evaluación más formativa y compartida (López, 2009).

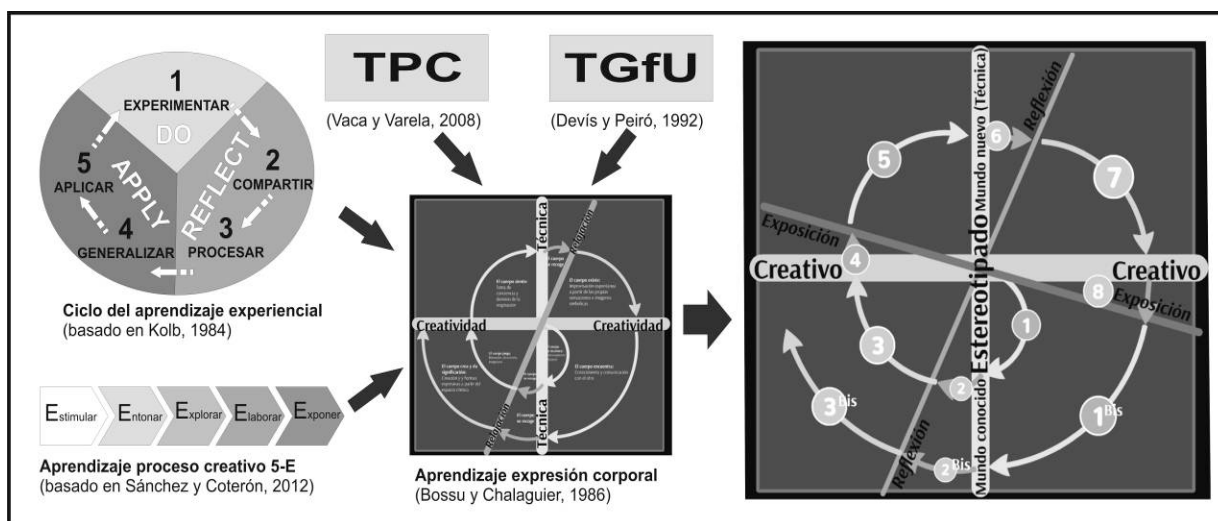


Imagen 1. Síntesis del proceso metodológico de PIP en AFAE (elaboración propia)

En síntesis, según los modelos de referencia descritos, el proceso formativo que hemos planteado sigue diferentes fases contenidas en dos ciclos en espiral: el primero centrado en favorecer experiencias y aprendizajes personales y el segundo en aprender recursos docentes. Estas fases son:

Fase 1ª. Actividades basadas en realidades conocidas e interesantes para los participantes, que favorezcan su implicación y realización. Son de carácter práctico y vivencial y deben lograr que todos se sientan motivados. Al centrarse en un mundo estereotipado y conocido, se suelen basar en tópicos fácilmente reconocibles y reproducibles. Por ejemplo, bailes conocidos y de moda, representaciones sobre situaciones próximas a su vida cotidiana, etc.

Fase 2ª. Actividades de reflexión en formato asambleario, en pequeños grupos o en el gran grupo de clase, con el fin de darse cuenta de lo que han logrado y los elementos de las AFAE que contienen las actividades realizadas. Descubren que pueden hacer más de lo que suponían y que estas actividades son motivantes. Además del formato asambleario, la reflexión individual puede fortalecerse con un diario de clase o con cuestionarios de autorreflexión sobre aspectos concretos.

Fase 3ª. Se trata de una fase creativa, pero basada en lo que conocen y les motiva, creando nuevas propuestas según determinadas pautas simples que ayuden a lograr resultados originales. Las actividades se realizarán en grupos cuyo tamaño permita el trabajo en equipo eficaz, ya que es importante que se produzcan resultados fácilmente evaluables para los participantes y el profesor.

Fase 4ª. Actividades de exposición ante los demás de la producción creativa, basada en realidades y recursos conocidos. El formato no debe favorecer la inhibición, pero tampoco debe comprometer demasiado a los participantes. Aún es pronto para muchos de ellos y papeles secundarios o la cobertura del grupo pueden impedir el bloqueo ante el miedo escénico.

Fase 5ª. A partir de esta producción y del proceso que lo ha hecho posible, incorporamos actividades a través de las cuáles aprenden nuevas habilidades expresivas y comunicativas, basadas en técnicas



concretas que dan buenos resultados y son fácilmente alcanzables. Ya habrá tiempo en ciclos posteriores de buscar niveles superiores de complejidad técnica. Se trata de actividades estereotipadas, que encuentran su fundamento en lo que han aprendido en las fases previas sobre lo que ya conocían. Se incorporan estrategias de teatro corporal, mimo, bailes concretos, etc.

Fase 6ª. Un nuevo proceso de reflexión-acción se culmina con esta fase, en la que se hacen conscientes de lo aprendido. Entre las actividades a realizar en esta fase están las asambleas, el diario, los cuestionarios de reflexión individual o grupal, etc.

Fase 7ª. Del mismo modo que en la fase 3ª, pero esta vez basadas en los nuevos aprendizajes técnicos, se desarrollan actividades creativas de carácter grupal, que permitan lograr una producción final. Ahora aplicarán los aprendizajes técnicos aprendidos.

Fase 8ª. Una vez más, el proceso debe culminarse con la exposición de la producción ante los demás, lo que permite evaluar los logros personales y grupales a través de la satisfacción personal y la valoración de los demás.

Fase 1ªBis. Tras este ciclo, se repite de nuevo, regresando a la fase 1ª, pero esta vez centrado en otras experiencias prácticas. La repetición sucesiva de varios ciclos permite una mayor profundidad en su formación personal. Cuando este ciclo haya logrado la completa implicación del alumnado, estas fases se convertirán en ciclos de aprendizaje centrados en recursos didácticos aplicables en la escuela. Sólo cuando reconocemos emo-indicadores positivos podemos pasar a este segundo ciclo de formación docente; sólo así logramos la predisposición necesaria para que las AFAE se integren en sus clases por motivación y convicción propias.

Metodología

Este trabajo persigue evaluar la repercusión de esta propuesta metodológica sobre el interés hacia las AFAE del alumnado de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal, de tercer curso del Grado de Educación Primaria, durante un curso académico. Esta repercusión la valoraremos en dos facetas: a) evidencias sobre la predisposición de los futuros maestros y maestras a desarrollar AFAE en sus futuras clases de EF y su vinculación con el modelo de FIP que hemos propuesto y b) importancia que se da al carácter personal de dichas vivencias y su efecto sobre la motivación hacia la aplicación de las AFAE en la escuela.

Los instrumentos de evaluación son los propios de la asignatura, cuyos fines son la formación, reflexión y participación del alumnado, además de la evaluación propiamente dicha y la prescriptiva calificación. Es decir, se trata de una evaluación formativa y participativa que no está completamente diseñada *ad hoc* para este estudio. Sólo el cuestionario final se realizó expresamente para que el alumnado evaluara el proceso de aprendizaje y al profesor de la asignatura (Imagen 2).



Imagen 2. Cuestionario final (CF) de evaluación de la asignatura, contestado por el alumnado.

Evaluación de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal 2013/14
 Prof.: Dario Pérez Brunicardi

¿En qué medida estás de acuerdo con estas afirmaciones? Indica X	1	2	3	4	5
La asignatura en su conjunto ha cumplido mis expectativas.					
La organización temporal de las sesiones ha sido adecuada.					
Los contenidos desarrollados son útiles para mi futuro profesional.					
He aprendido más con una asignatura práctica que si hubiera más teórica.					
El profesor dominaba los contenidos la asignatura.					
El profesor ha tenido un buen trato con el alumnado.					
El sistema de evaluación ha sido justo para mí y los demás.					
El sistema de evaluación ha fomentado el aprendizaje.					
La realización del PAT ha sido importante para el aprendizaje de esta asignatura.					
Las tutorías del PAT han sido útiles para el aprendizaje.					
El formato y contenido del examen refleja lo que he aprendido.					
El campus virtual estaba bien organizado					
El campus virtual recogía los contenidos necesarios y ayudaba a aprender.					
El diario de la asignatura me ha ayudado a reflexionar sobre lo aprendido (Responder sólo si se ha realizado el diario).					

Ordena por utilidad para tu aprendizaje los siguientes instrumentos de evaluación:

En general:	1º a 3º
Campus Virtual	
Examen	
Proyecto de Acción Tutelada (PAT)	

Dentro del Campus virtual:	1º a 3º
Cuestionarios del Campus Virtual	
Foro del Campus Virtual	
Glosario del Campus Virtual	

Dentro del PAT:	1º a 4º
Elaboración del documento. (PAT)	
Preparación y realización de la sesión en clase. (PAT)	
Preparación y realización de la sesión en el cole. (PAT)	
Presentación ante los compañeros. Proyecto de Acción Tutelada (PAT)	

Lo mejor de esta asignatura:

Lo mejorable de esta asignatura:

¿Para qué te ha servido esta asignatura?

Tabla 1. Instrumentos de evaluación e investigación empleados en este estudio

Instrumento	Características
Foro [F] (Campus virtual)	Participan los estudiantes y el profesor para intercambiar impresiones e información acerca de las actividades realizadas en clase. Se califica la participación y el grado de implicación.
Cuestionarios sobre actividades formativas [CA] (Campus virtual)	El profesor plantea una serie de cuestiones para focalizar la reflexión individual sobre aspectos relevantes de algunas actividades formativas. El alumnado responde individualmente y sus respuestas sólo son visibles para el profesor. Se califica la participación.
Diario de clase [DC] (Campus virtual)	Es un diario individual y personal, que no es necesario compartir con el profesor, para fomentar mayor autenticidad. Se recogen las reflexiones y vivencias del alumnado. Se evalúa a través de un cuestionario al final de curso acerca de su utilidad para el aprendizaje personal y docente. Se califica únicamente su entrega. Algunos alumnos decidieron compartirlo con el profesor por iniciativa propia.
Proyecto de Acción Tutelada [PAT]	Es un trabajo grupal centrado en el diseño y puesta en práctica de un proyecto educativo concreto vinculado a una actividad de ECC. Las tutorías con el profesor de la asignatura son una base importante del proceso, tanto para el aprendizaje como para la evaluación del proceso. Aunque no era obligatorio, todos los grupos lo desarrollaron con un grupo de escolares en el colegio en el que cursaron el <i>Prácticum</i> , además del grupo de compañeros en clase. Se califica según criterios centrados tanto en el proceso (tutorías, trabajo en grupo, etc.) como en los productos finales (sesiones, documento y presentación), con un valor del 40% de la calificación final.

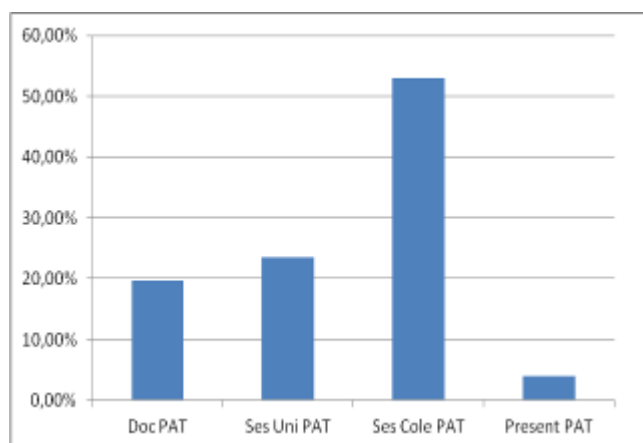


Instrumento	Características
Examen final [EX]	Sirve para que, individualmente, relacionen los aspectos teóricos con los de aplicación práctica. Su carácter formativo conlleva que puedan realizarlo con apuntes personales y que las preguntas sean precedidas de su correspondiente explicación teórica para que no dependan de la memorización y centren la atención en aspectos concretos. Su calificación se centra en los cuatro criterios: relación teoría-práctica, aplicabilidad, creatividad y redacción, y tiene un valor del 20%.
Cuestionario final de evaluación de la asignatura y del profesor [CF]	Es de carácter anónimo e individual. Lo responden tras haber realizado el examen final y haber finalizado la asignatura. Pretende conocer la repercusión de la asignatura en su aprendizaje personal y docente, además de que el alumnado pueda ofrecer una evaluación del propio proceso y del profesor. No es calificable.
Diario del profesor [DP]	Se trata de un cuaderno con anotaciones significativas para el profesor y que permiten ir recogiendo evidencias de la utilidad formativa y de la repercusión del proceso formativo a nivel personal y docente. También recoge conversaciones con maestros y maestras que han acogido en sus clases la puesta en práctica de los proyectos.

Resultados

El valor que los estudiantes dan al carácter experiencial de la metodología empleada se pone de manifiesto en diferentes instrumentos de evaluación. Quizá, el más significativo de todos ellos sea el cuestionario final. Hemos recogido que el 80,39% consideran que el proyecto de acción tutelado (PAT) ha sido el instrumento más útil para su aprendizaje, frente al campus virtual y al examen. De todos estos, el 90,24% sitúa el examen en último lugar de utilidad. Así mismo, en relación con las diferentes actividades del PAT, es interesante resaltar que “haber diseñado y realizado una propuesta práctica con escolares en contexto real” ha sido lo más útil para su aprendizaje para el 52,95% (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado que sitúa cada una de las actividades del PAT en primer orden de preferencia por su utilidad para su aprendizaje (Cuestionario Final, CF).





Estos resultados son coherentes con los buenos resultados de la evaluación y calificación que han obtenido los estudiantes en los PAT y en la asignatura en su totalidad, pese a la carga de trabajo permanente que supone. Los productos más obvios para el alumnado de evaluación y calificación del PAT son el documento final (Doc PAT) y la presentación del trabajo antes sus compañeros (Present PAT), sin embargo dan más importancia a las actividades más prácticas, incluso a la sesión en el colegio (Ses Cole PAT) que no es calificable directamente por el profesor.

Es interesante descubrir como el total de los estudiantes que consideran el campus virtual como lo más útil para su aprendizaje centran sus respuestas en aspectos relacionados con el aprendizaje de contenidos o conocimientos: “[la asignatura me ha servido] para aumentar mis conocimientos sobre la expresión corporal y obtener gran variedad de recursos” (CF, 12). Sin embargo, en el caso de los que sitúan al PAT en primer lugar, aparecen con mayor frecuencia aspectos relacionados con su utilidad personal (superar bloqueos, inhibiciones y el miedo escénico): “[me ha servido para] no tener miedo a exponerme delante de mis compañeros” (CF, 10); y su utilidad docente (aplicabilidad y repertorio de recursos didácticos): “todo lo práctico que hemos realizado me ha resultado muy útil para el día de mañana ponerlo en práctica en el cole” (CF, 13). Esto muestra los diferentes estilos de aprendizaje de nuestro alumnado. Por un lado, aquellos pocos que aprenden de un modo más teórico y, por el otro, la mayoría que lo hace de un modo más práctico (Alonso, 1992, Kolb, 1984, Lozano, 2000).

Entre los aspectos más valorados de la asignatura están su carácter práctico y el buen ambiente de clase, ya que lo expresan el 49,02% y el 25,49%, respectivamente: “lo mejor de esta asignatura ha sido realizar las sesiones prácticas que me servirán para un futuro” (CF, 1), “el ambiente y el buen rollo que hay en el grupo ha permitido que la asignatura fuera como la seda” (CF, 22). Estos aspectos se recogen de manera permanente en las aportaciones, reflexiones y comentarios que los estudiantes hacen en el foro y en los diferentes cuestionarios del campus virtual. Es especialmente relevante en el caso de aquellos que más dificultades tienen para expresarse ante los demás, quienes han encontrado en la asignatura el vehículo para ganar en autoestima y confianza en sí mismos, lo que ha mejorado su capacidad para ejercer como docentes en las sesiones prácticas realizadas en la asignatura y a ser más permeables ante aprendizajes nuevos:

Destaco especialmente mi progresión en las sesiones, pues se aprecia claramente que en las primeras se daban muchas situaciones de inhibición y otras muchas en las que mi grupo y yo misma nos quedábamos sin ideas y no sabíamos muy bien arrancar. A medida que pasaban los días, estos aspectos fueron desapareciendo. (DC, AMB)

Conclusiones

En la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal del Grado de Educación Primaria, los aprendizajes experienciales son más valorados que los de carácter teórico. Además, las experiencias personales cobran un protagonismo equivalente a las de carácter profesional



docente. Crear un ambiente positivo, sentirse a gusto y superar dificultades personales relacionadas con la expresión y comunicación ante los demás se presentan como aprendizajes muy útiles y necesarios para el desempeño docente. Por este motivo, esta asignatura debe tener un componente práctico principal, dedicando el tiempo necesario a que los estudiantes se sientan a gusto consigo mismo y con sus compañeros, para lograr estarlo con los escolares. En definitiva, debemos lograr identificar emo-indicadores positivos entre nuestros estudiantes que harán posible la presencia de actividades físicas artístico – expresivas en sus futuras clases de educación física en la escuela.

Bibliografía

- ALONSO, C. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense, Madrid.
- ÁLVAREZ, M^a. J. y MUÑOZ, J. (2003). El profesorado novel en EC y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de Ritmo y Expresión. Estudio de caso de un profesor de Secundaria. En G. Sánchez et al. (Coords.), *Expresión, creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 339-344). Salamanca: Amarú.
- ARCHILLA, M^a.T. (2013). *Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4082/1/TESIS400-131211.pdf>
- ARCHILLA, M^a.T. y PÉREZ-BRUNICARDI, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de enseñar actividades expresivas en Educación Física. En G. Sánchez et al. (Coords.), *Expresión, creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*, (pp. 333-338). Salamanca: Amarú.
- ARCHILLA, M^a.T. y PÉREZ-BRUNICARDI, D. (2012). Dificultades del profesorado de Educación Física con las actividades de Expresión Corporal en Secundaria. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 3(14), (176-191). Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/dificultades_del_profesorado_de_ESO.pdf
- ARCHILLA-PRAT, M^a.T. y PÉREZ-BRUNICARDI, D. (2013). Emo-indicadores: hacia lo más íntimo del profesor de educación física ante la expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 135-140. Recuperado de: http://www.retos.org/numero_24/135-140.pdf
- BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. (1986). *La expresión corporal*. Barcelona: Martínez Roca.
- CANALES, I. (2006). Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la Expresión Corporal. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.



- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. *VI Seminario Internacional de Entrenamiento Deportivo*. Medellín: Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/la_iniciacion.pdf
- GIL, J. Y COTERÓN, J. (2012). Relevancia de los contenidos de Expresión corporal por parte de los alumnos de grado en Ciencias del Deporte. *Revista Digital de Educación física EmásF*, (14), 106-121.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LEARRETA, B.; RUANO, K. Y SIERRA, M.A. (2005). *Los contenidos de expresión corporal*. Barcelona. Inde.
- LEARRETA, B.; RUANO, K. Y SIERRA, M.A. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Zaragoza: INDE.
- LÓPEZ, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LOZANO, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.
- MONTÁVEZ, M. (2011). *La Expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de la Educación Primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba, Córdoba.
- ORTIZ, M.M. (2002). *Expresión corporal una propuesta para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- RUANO, K. (2004). *La influencia de la Expresión corporal sobre las emociones: estudio experimental*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- SÁNCHEZ, G y COTERÓN, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*, (39), 37-47. Barcelona: Graó.
- VACA, M.J. Y VARELA, M.S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.



Resignificar la docencia a través del relato y del trabajo colaborativo

Resignify teaching through story and collaborative work

Ramírez Robledo, Juan Carlos. *Universidad Iberoamericana Ciudad de México.*

* Datos de contacto: 52+55 59504000 ext. 7583 | juan.ramirez@ibero.mx

Resumen

En el Programa de Formación Académica de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México desarrollamos una experiencia formativa que, a modo de seminario, ofrece un espacio de comunicación e intercambio entre profesores para que, a través de los relatos de sus experiencias, reflexionen sobre las repercusiones de su trabajo y sobre sus relaciones con los estudiantes. La finalidad es construir, de manera crítica y colaborativa, alternativas de desarrollo personal y profesional frente a las políticas institucionales que presentan a los procesos de evaluación de la docencia como prácticas objetivas, neutrales y unifactoriales. Estas prácticas, que privilegian la percepción de los estudiantes en la valoración del desarrollo del curso escolar y que tienen implicaciones en las políticas de contratación del profesorado, no solo alimentan el malestar docente sino que, además, repercuten en las formas de interacción entre profesores y estudiantes y de los profesores entre sí.

El seminario se desarrolla a través del análisis grupal de los relatos de los profesores porque estos permiten resignificar la experiencia y construir redes colectivas de sentidos. Los relatos sobre las experiencias en torno a la evaluación docente, las políticas institucionales y las relaciones con los estudiantes permiten redimensionar la experiencia personal y trascender una perspectiva individualista porque, al ponerlos en contexto, revelan las dimensiones políticas de las prácticas educativas. Los relatos que se analizan contribuyen a que se identifique que los procesos institucionales de evaluación de la docencia operan como verdades normalizadoras o relatos dominantes que condicionan la identidad profesional y los modos de interacción con los estudiantes.

Los resultados de la investigación dan cuenta de la estructura y forma de trabajo del seminario, de los procesos desarrollados por los profesores participantes y de los principales logros de la experiencia formativa, haciendo especial énfasis en los procesos de cambio y colaboración.

Palabras clave: *relatos, narración, evaluación docente, trabajo colaborativo, formación.*

Resumen en inglés

In the Academic Training Programme of the Universidad Iberoamericana in Mexico City, we develop a formative experience, as a seminar that provides a space for communication and interchange among teachers so that, through the stories of their experiences, they make a reflection on the impact of their work and their relationships with students. The purpose is to build, in a critical and



collaborative manner, alternative personal and professional development versus institutional policies that present evaluation processes of teaching as objective, neutral and univariate practices. These practices favor the perception of students in the assessment of the development of the school year and have policy implications in rehiring of teachers, besides, not only did this practices feed the discomfort but also affect the forms of interaction between teachers and students, as well as among teachers.

The seminar takes place through the group analysis of the narratives of the teachers because they allow us to resignify and to build up collective experience and networks of meanings. The accounts of the experiences on teachers' evaluation, institutional policies and relationships with students allow us to resize personal experience and to go beyond an individualistic perspective because, when put in context, these narratives reveal the political dimensions of educational practices. The stories which are analyzed help us to realize that the institutional assessment processes operate as "normalizing teaching truths" or "dominant narratives" that influence professional identity and modes of interaction with students.

The research results account for the structure of the seminar and its forms of work, as well as for the process developed by the participating teachers, and for the principal achievements of the educational experience, with particular emphasis on the processes of change and collaboration.

Palabras clave en inglés: *stories, narratives, teachers' evaluation, collaborative work.*

Introducción

En el Programa de Formación de Académicos de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México hemos desarrollado una estrategia de formación que hemos denominado Seminario de relatos sobre la práctica docente, con el propósito de generar un espacios de diálogo y reflexión entre profesores que permita compartir experiencias acerca de los procesos de evaluación institucional y de las relaciones con los estudiantes. Sobre todo en los años recientes, estas experiencias han estado asociadas por lo maestros con situaciones de provocan malestar y estrés, y que dificultan seriamente el trabajo en el aula.

Procesos institucionales de evaluación de la docencia

En la Universidad Iberoamericana se ha implementado el Sistema de evaluación de procesos educativos (SEPE) que es un proceso institucional de evaluación de la docencia. Consta de cuatro instrumentos de valoración: El SEPE-1 es un instrumento que se aplica a los estudiantes con el objeto de conocer su opinión sobre el desarrollo del curso; es un cuestionario que se contesta de manera anónima a través del Internet en el último tercio del ciclo escolar. El SEPE-2 es un cuestionario de autoevaluación que contesta el profesor una vez concluido el curso. El SEPE-3 es un repositorio virtual que permite recabar evidencias documentales sobre las actividades de planeación, conducción y evaluación desarrolladas por los profesores. En algunas ocasiones, se



emplea el SEPE-4 que consiste un reporte de la evaluación de pares a partir de la observación de la clase de un profesor.

Los resultados del SEPE-1 generan un Índice del desempeño docentes (IDD), que cuantifica la apreciación de los estudiantes sobre el trabajo del profesor en una escala de 0 a 100. El puntaje obtenido se clasifica como desempeños deficiente, insuficiente, satisfactorio o sobresaliente. En los reglamento del personal académico de la Universidad se ha normado que los profesores que obtengan por tres semestres consecutivos puntajes clasificados como deficientes o insuficientes no podrán ser recontratados.

Estos procedimientos de evaluación han prevalecido en la institución por más de 10 años con algunos ajustes menores y, a medida que se han aplicado, ha aumentado las opiniones de los profesores que lo consideran un proceso que favorece la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo del curso en detrimento de las apreciaciones de los docentes, que es injusta su vinculación con los políticas de recontratación y que contamina las relaciones de trabajo con los estudiantes, que ya de por sí son consideradas como complejas y no exentas de dificultades.

Estrategias de formación del profesorado

Recurrentemente los profesores que han obtenido puntajes bajos en la evaluación institucional acuden a los cursos y talleres que ofrece el Programa de Formación de Académicos; en algunos ocasiones por recomendación expresa de los coordinadores de licenciatura y, en otras, por una expectativa del propio profesor de que esta oferta de formación le ayudará a mejorar su evaluación en los siguientes ciclos escolares.

Frente a estos hechos, iniciamos en 2013 un proceso de análisis primero, y de investigación después, sobre las implicaciones que las prácticas evaluación institucional tienen sobre la percepción del profesorado sobre su trabajo. En los primeras etapas del proceso de indagación pudimos identificar que los procesos de evaluación institucional no sólo generaban malestar docente sino propiciaban el aislamiento de los profesores: un puntaje bajo en el IDD provoca un estigma que impide hablar con otros sobre las dificultades experimentadas.

También estas primeras exploraciones nos permitieron identificar que las estrategias de trabajo del Programa de Formación de Académicos no podían asociarse con una mirada simplista y acrítica de los procesos de evaluación de la docencia porque reforzarían aquellas posiciones que las definen como prácticas objetivas, neutrales y unifactoriales. Resultado de esta toma de postura fue la creación del Seminario.

Seminario de relatos sobre la práctica docente

El Seminario es una estrategia de formación que consiste en una reunión mensual durante el desarrollo del ciclo escolar. Se inicio en verano del 2013 como una experiencia piloto, y en verano y otoño de 2014 se han desarrollado dos experiencias de trabajo con la estructura que a continuación se describe.



El Seminario es un espacio de comunicación e intercambio entre profesores y profesoras que tiene los relatos sobre sus experiencias en la Universidad como instrumento de reflexión y diálogo. La finalidad es desarrollar, de manera crítica y colaborativa, alternativas de desarrollo personal y profesional considerando a la docencia como una práctica multifactorial, de múltiple significación y, por tanto, no neutral. Se desarrolla a través del análisis grupal de los relatos de los docentes porque estos posibilitan resignificar la experiencia y construir redes colectivas de sentido. Al trascender una perspectiva individualista, revelan un mayor número de dimensiones de las prácticas educativas y propician la colaboración con otros académicos. Los procedimientos de análisis de los relatos y las pautas de acompañamiento al proceso de diálogo grupal provienen de una adaptación al medio educativo de las prácticas narrativas propias desarrolladas por Michael White y David Epston.

Marco teórico y objeto de estudio

El enfoque narrativo

White y Epston desarrollaron en Australia y Nueva Zelanda, a mediados de la década de los 80s del siglo pasado, un enfoque novedoso de trabajo psicológico basado en la narración. Sus premisas iniciales fueron que la comprensión que tenemos de un hecho o el significado que le atribuimos, está determinado por la red de premisas y supuestos que constituyen nuestro mapa del mundo y, en vez de proponer que hay una estructura subyacente o disfunción en las familias o las personas que acudían a tratamiento psicológico, consideraron que el significado que los sujetos atribuyen a los hechos determina su comportamiento; más aún, que “las respuestas de los miembros de la familia a las exigencias del problema constituyen inadvertidamente el sistema de apoyo del problema” (White y Epston, 1993, 21). En este sentido, destacaron las relaciones entre el relato y los significados atribuidos a la experiencia vivida porque, en el esfuerzo de dar sentido a sus vidas, las personas organizan sus vivencias en secuencias temporales a fin de obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que les rodea. Así establecieron que los relatos no sólo modelan las vidas y las relaciones de las personas sino, además, que las narraciones se construyen a través de procesos de selección que dejan de lado aquellos significados que no encajan con los relatos socialmente dominantes. Tomando como referente a Foucault (2008), subrayaron que los individuos se encuentran sujetos al poder por medio de «verdades» normalizadoras que configuran sus vidas y sus relaciones, principalmente cuando experimentan una evaluación continua según determinadas normas institucionalizadas.

Por tanto, me interesa enfatizar que las narraciones que configuran la identidad de las personas — como aquellas que definen la visión de la propia práctica docente—, no son creadas en el vacío sino que son «negociadas» dentro de contextos sociales, históricos y políticos. De tal suerte que los procesos institucionales de evaluación que he descrito previamente, están inscritos en un enfoque



normativo de la docencia que propicia que el profesorado tienda a “autoculpabilizarse desde sus primeros enfrentamientos con la realidad cotidiana de la enseñanza, porque en muy poco tiempo descubre que su personalidad tiene bastante limitaciones que no encajan con el modelo de «profesor ideal»” (Esteve, 1994, 134). En contraparte, los modelos descriptivos favorecen que el profesor identifique su estilo de actuación, reconozca las funciones que cumple su modo de comportamiento y las reacciones que produce, y le permite caracterizar las condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado tiene sentido en cierta realidad sociocultural (Grell 1976).

Resignificar la docencia

En este orden de ideas, es frecuente que los profesores que se ven afectados por problemas en los procesos de enseñanza los comprendan como un reflejo de su propia identidad; como si «algo» intrínsecamente esta mal en ellos y, en muchos casos, los esfuerzos por resolverlos tiene el efecto de exacerbarlos. Bajo el enfoque narrativo se entiende la identidad de los problemas separada de las identidades de las personas; de modo tal que los profesores tienen relación con las dificultades en el aula pero estructuralmente no son «el problema». Esta perspectiva permite contextualizar las prácticas de enseñanza y visibilizar su dimensión política, de forma tal que los procesos de evaluación institucional se miran como un mecanismo que significa la docencia bajo ciertos parámetros normalizadores pero que precisan ser resignificados por los propios profesores partiendo de sus experiencias en el aula.

El objeto de estudio de esta investigación son los mecanismos a través de los cuales las prácticas narrativas y el trabajo colaborativo entre profesores contribuyen a resignificar la docencia. El proceso de resignificación comienza con una «externalización» de los problemas que ayudan a los profesores a identificar los conocimientos unitarios y los «discursos de verdad», a modo de relatos dominantes, que someten a las personas y que frecuentemente están asociados a la sensación de fracaso frente a ciertas expectativas o en el intento de satisfacer ciertas normas. Las prácticas narrativas contribuyen, en primer lugar, a distinguir el «territorio del problema» del «territorio de las identidades preferidas» por los profesores; en segundo lugar, los relatos que se comparten y analizan grupalmente funcionan como andamiajes para reconsiderar las experiencias en el aula, para construir colectivamente «prácticas de resistencia» frente a los modelos normativos de la docencia y a generar iniciativas de colaboración entre profesores.

Metodología

La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico; utilizó como técnica de indagación los relatos de vida y empleó como instrumentos de análisis los «mapas de las prácticas narrativas» de Michael White (2007). El proceso de investigación ha sido deductivo, utilizando las categorías y proposiciones teóricas de las prácticas narrativas para analizar los relatos escritos por



los profesores, las conversaciones llevadas a cabo con ellos en las sesiones presenciales del seminario y las discusiones realizadas en foros virtuales. No se pretendió desarrollar una investigación verificativa que probara empíricamente una hipótesis dada es aplicable a varios conjuntos de datos, sino en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de varias fuentes información.

En las semanas previas a las sesiones Seminario los profesores escriben relatos breves sobre experiencias en el aula cuyos temas generales han sido acordados por los propios docentes. Estos relatos se publican en una plataforma virtual a la que tienen acceso los participantes y a través de la cual se comentan en un foro también virtual. En las sesiones presenciales los profesores dialogan sobre los relatos publicados y se toma registro de los comentarios principales. El coordinador del Seminario comenta los relatos de cada uno de los profesores y sugiere preguntas para profundizar en el análisis. Las preguntas propuestas provienen de cinco «mapas» de White: *Declaración de posición 1* (externalización del problema), *Declaración de posición 2* (análisis de eventos extraordinarios), *Reautoría* (reflexión sobre habilidades desarrolladas), *Re-cordada* (identificar historias colectivas) y *Ceremonia de definición* (apoyo con testigos externos).

Las categorías de análisis de los relatos, del diálogo entre pares y del intercambio de ideas en los foros virtuales fueron: 1. Enfoque de análisis de la docencia. Se consideró *normativa* cuando la experiencia narrada se asocia a un perfil ideal de profesor sin contrastarla con el contexto sociocultural en donde esa práctica tiene sentido y es pertinente, y *descriptiva* cuando se caracterizaba la experiencia y se contextualizaba advirtiendo las funciones sociales de esa práctica docente. 2. Perspectiva para definir el problema en la docencia. Se clasificó como *internalizante* aquellas expresiones que definen a la propia persona como el problema, y *externalizante* las expresiones que describen las dificultades en el trabajo docente como hechos que se experimentan y, por tanto, como una forma de interacción que puede modificarse. 3. Nivel descriptivo del relato. De manera progresiva se establecieron como *nombrar y caracterizar* el problema, señalar los *efectos*, *valorar* la posición personal frente a esos hechos, y *justificar* lo que es importante en la evaluación de lo ocurrido. 4. Pautas de colaboración entre profesores. Se establecieron cuatro tipos: *centrada y no influyente*, *centrada e influyente*, *descentrada y no influyente* y *descentrada e influyente*. Se considera *centrada* cuando las intervenciones del profesor privilegian su historia personal y su conocimientos y habilidades frente a la experiencia del otro y con un estatus de «autoridad» y *descentrada* cuando lo que tiene prioridad es la experiencia y las posturas del interlocutor. La intervención se consideró *no influyente* cuando sólo se hace una devolución de lo escuchado una postura de neutralidad o no injerencia y, en cambio, se consideró *influyente* cuando las ideas expresadas pretenden ayudar a la reflexión del compañero docente y colaborar en su comprensión de lo expresado.



Resultados

En los dos semestres en los que se desarrollo el Seminario se analizaron un total de 37 relatos, 8 diálogos en las sesiones presenciales y 63 intercambios en el foro virtual. Se establecieron comparaciones los momentos inicial, intermedio y final del desarrollo del Seminario. En la tabla 1 se presentan los resultados de las categorías enfoque de análisis de la docencia, definición del problema y nivel descriptivo del relato. Los resultados se expresan en porcentajes.

Tabla 1. Análisis de los relatos.

Etapa	Enfoque de análisis de la docencia		Definición del problema		Nivel descriptivo del relato			
	Normativo	Descriptivo	Internacionalizante	Externa-lizante	N	E	V	J
De inicial a intermedia	73	27	84	16	100	98	63	12
De intermedia a final	43	67	22	88	100	100	93	77

En la tabla 2 se presenta los resultados del análisis de las pautas de colaboración (expresadas en porcentaje), entre los profesores en los diálogos desarrollados en las sesiones presenciales y en los intercambios de ideas en los foros virtuales.

Tabla 2. Análisis las pautas de colaboración.

Etapa	Centrada y no influyente	Centrada e influyente	Descentrada y no influyente	Descentrada e influyente
De inicial a intermedia	5	66	23	6
De intermedia a final	3	60	18	19

El análisis realizado ofrece evidencias del uso de mecanismos de resignificación de la experiencia de los profesores y el desarrollo incipiente de pautas de colaboración entre ellos.

Conclusiones

La experiencia formativa que hemos descrito en esta comunicación ha servido para confirmar la utilidad diseñar e implementar espacios de intercambio de ideas y desarrollo de iniciativas de colaboración entre profesores, además de valorar positivamente el uso de relatos como herramienta que potencializa la resignificación de la propia experiencia docente. Los resultados que se han obtenido en los primeros semestres de aplicación de la estrategia formativa también permiten advertir que esta resignificación se acrecienta cuando los relatos se analizan grupalmente y cuando los mecanismos para propiciar la reflexión tienen como sustento un modelo descriptivo



de la docencia, incentivan la externalización de los problemas y la valoración y justificación de las situaciones experimentadas considerando dimensiones culturales, sociales y políticas.

Los resultados obtenidos en esta primeros ciclos del Seminario también permiten considerar que, aunque los profesores consideran que el diálogo en las reuniones y los intercambios en foros les han sido útiles para reflexionar sobre su práctica en el aula y para establecer vínculos con otros profesores, son muy incipientes aún las iniciativas de los profesores para desarrollar acciones concretas de colaboración más allá del intercambio de ideas. Más aún, consideramos que estamos todavía lejos de propiciar formas de asociación de los profesores que impulsen «prácticas de resistencia» frente a los modelos normativos de la docencia y los mecanismos institucionales de evaluación docente que hacen operativo esos modelos. Así, aunque consideramos positivo el diseño de una estrategia de formación alternativa que redimensiona la experiencia de los profesores y ayuda a trascender una perspectiva individualista, consideramos que hay que trabajar aún en el trabajo colaborativo que permita impulsar la asociación de los profesores para ser promotores de cambios de las prácticas institucionales.

Bibliografía

- ESTEVE, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- GRELL, J. (1976) "Dimensiones del comportamiento del profesor". *Educación*, 14. Tübingen.
- WHITE, M. y EPSTON, D. (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, M. (2007) *Maps of Narrative Practice*. Nueva York: Norton.



El Aula Experimental de Educación Infantil: una experiencia de formación práctica de maestros en la Universidad de Córdoba

The Experimental Classroom Early Childhood Education:

An Experience of practical teacher training at the University of Córdoba

Martínez Carmona, María José; Gil del Pino, Carmen *. *Universidad de Córdoba*

* Datos de contacto: 957218960 | ed1gipim@uco.es

Resumen

Los planteamientos didácticos derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se fundamentan epistemológicamente en una concepción operativa de estudiante. La enseñanza ya no puede ser concebida como un sistema estático e inmanente sino como acción, como actividad humana: hacer cosas con el conocimiento es lo que ha de perseguirse ahora. Por tanto, no basta con que los estudiantes adquieran saber. Necesitan también saber hacer y saber ser.

De acuerdo con estos presupuestos, presentamos una experiencia innovadora que consiste en la puesta en funcionamiento de un aula experimental en la que los estudiantes de la titulación de Magisterio de Educación Infantil realizan prácticas con escolares con el objetivo de alcanzar no solo competencias técnicas sino también pensamiento práctico y juicio crítico. Lo que en realidad perseguimos es formarlos como maestros a través del desempeño del rol docente, o dicho de otro modo, capacitarles para realizar la tarea educativa sumergiéndolos de lleno en ella.

Se trata, pues, de un enfoque formativo que requiere, en primer lugar, la creación de estructuras organizativas que aminoren la enorme distancia surgida de la organización departamental de la docencia y, en segundo, el replanteamiento de las metodologías docentes con la finalidad de integrar conocimientos teóricos y prácticos en un contexto real en el que se le concede extraordinaria importancia a la actividad del alumno. Además, nuestra propuesta metodológica se orienta a producir los recursos y estrategias necesarios para el establecimiento de relaciones intersubjetivas y sociales.

En definitiva, nuestra opción es que el aprendiz de maestro adquiera conocimiento a través de la resolución de problemas concretos planteados en situaciones reales.

Palabras clave: *Educación Superior, innovación, aula experimental, metodología docente, Educación Infantil, resolución de problemas*

Resumen en inglés

Teaching approaches derived from the implementation of the European Higher Education are based on an operational conception of student. Teaching is not a static system; it is an action, its human



activity that requires putting knowledge into practice. Therefore not sufficient that students have to know. They need to know how and know to be.

Thus, we present an innovative experience of the implementation of an experimental classroom.

Students of Childhood Education teacher have practices with schools to have technical and practical thinking, and critical judgment. What we really want is to train them as teachers through the teaching role play, or in other words, train them to perform the task of education.

It is an educational approach that requires, first, the creation of organizational structures that lessen the distance of the organization of departments of teaching and, secondly, the rethinking of teaching methods in order to integrate knowledge and skills in actual context in which special importance is given to the student activity. In addition, our proposed methodology aims to produce the resources and strategies needed to establish intersubjective and social relationships.

Ultimately, our want is that the trainee teacher acquires knowledge through solving specific problems posed in real situations.

Palabras clave en inglés: *Higher education, innovation, experimental classroom, teaching methodology, children education, problem solving*

Introducción

El Aula Experimental de Educación Infantil es un Proyecto de Innovación Educativa iniciado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba durante el curso académico 2007-2008 que se ha ido reorientando a lo largo de los años y continúa en la actualidad. Convencidos de la tremenda importancia de la actividad de los estudiantes para el logro de unos buenos aprendizajes, profesores de la especialidad de Educación Infantil pusimos nuestras miras en un pabellón anexo al edificio principal del Centro para que nuestros alumnos realizaran actividades con escolares de la primera etapa educativa. Y es que para nosotros es absolutamente necesario crearles contextos en los que pongan en práctica los conocimientos aprendidos, utilicen estrategias de resolución de problemas y desarrollen las habilidades tecnológicas pertinentes. Es este, pues, un proyecto pensado para que los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil trabajen, aprendan, enseñen..., aunque también es un instrumento poderoso para que nosotros, los profesores de la Titulación, trabajemos en equipo, busquemos nuevas metodologías y nos relacionemos con los maestros y las maestras en activo.

Marco teórico y objeto de estudio

Todos los proyectos educativos que persiguen el cambio necesitan del aguijón utópico (Habermas, 1987). Sin una ilusión, sin una creencia, sin un compromiso, no es posible la transformación. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora. Ya decía Freire (1997) que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías.



Pues bien, cuando la utopía de un grupo de profesores es la mejora integral de la formación de sus alumnos que, encima, resultan ser los maestros de la sociedad futura, se hace absolutamente necesaria una intervención innovadora y surgen proyectos como el que presentamos en este congreso.

Pero es que, además, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige, primero, reconocer que la formación inicial del profesorado ha estado anclada en los esquemas tradicionales, con una enseñanza atomizada en aspectos diferentes y un enfoque formal, estructuralista, dejando de lado la orientación comunicativa e interaccional; y, segundo, preguntarse por lo que cabe cambiar en el ámbito específico de nuestra propia acción educativa. El énfasis que en el EEES se ha puesto en otorgar protagonismo al estudiante obliga a abandonar los rígidos procesos de transmisión de conocimientos científico-culturales.

Es, por tanto, absolutamente preciso adecuar la metodología. Necesitamos dedicar muchos esfuerzos a la búsqueda de unos modos de hacer que, por un lado, partan del análisis de nuestra propia realidad y de la de los alumnos, y, por otro, se hallen en consonancia con los acontecimientos que en Europa se están produciendo. Un modelo de sociedad abierta y democrática reclama urgentemente un cambio en las estructuras mentales de los docentes y en sus modos de hacer. Se requieren profesores que sostengan una tensión e imbricación entre la teoría (esencial para comprender y conferir sentido a situaciones o problemas) y la práctica (imprescindible para construir el verdadero conocimiento). Procede apelar, pues, a un criterio de coherencia, de pura lógica, concretamente en el sentido de que la formación de maestros requiere trabajar simultáneamente contenidos de carácter teórico y experiencias que permitan vivenciar y practicar los saberes. Es de sentido común relacionar lo más estrechamente posible la teoría y la práctica. El trabajo con situaciones y problemas es particularmente necesario para aprender no solo conceptos sino también modos de hacer, repertorios prácticos. Solo diseñando experiencias formativas que permitan aprender qué hacer y cómo hacerlo es posible afrontar ya la docencia universitaria.

Con proyectos como este estamos avanzando hacia diseños distintos, diseños que favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes, que estimulan su curiosidad, el trabajo en equipo, la habilidad para comunicarse, la capacidad reflexiva, el juicio crítico, la independencia de criterio, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el uso de fuentes de información variadas y ricas, el desarrollo de competencias emocionales y sociales, etcétera. Ya no basta con transmitir conocimiento: hace falta también capacitar para la acción y desarrollar actitudes positivas. Las materias enseñadas se conciben ahora desde un enfoque funcional e innovador.

De la necesidad de adaptar formas de trabajo a las concepciones anteriores se deriva este diseño de innovación. Ciertamente, el aula experimental de Educación Infantil constituye nuestra alternativa a modelos fragmentados en materias o disciplinas, todavía dominantes en los enfoques más tradicionales y academicistas. Es absolutamente necesario pensar y desarrollar otros más integrales



que permitan al mismo tiempo una visión global de la enseñanza y el desarrollo de competencias y responsabilidades docentes. No cabe duda de que “la casita”, como llamamos comúnmente al aula experimental, es una forma privilegiada de interacción y uno de los elementos clave del cambio metodológico, sencillamente porque su puesta en funcionamiento obliga a pensar y a diseñar experiencias de enseñanza y de aprendizaje nuevas. Y es que el trabajo sobre un escenario diferente se traduce, primero, en una visión diferente de la realidad; en segundo lugar, en una manera distinta de abordarla; y, por último, en un pensamiento más amplio, con puntos de vista renovados, con nuevas tendencias, nuevas inquietudes, etcétera. Por otra parte, el aula experimental es una buena oportunidad para reflexionar sobre la formación docente y para interrogarse acerca del maestro que se necesita para acometer la difícil tarea de educar.



Imagen 1. Experiencia de aprendizaje en el aula experimental “la casita”

Metodología

Una vez que hemos clarificado los fundamentos teóricos del proyecto que presentamos, reunimos las condiciones necesarias para presentar los propósitos que lo guían y la opción metodológica, que cierran y sientan lo expresado anteriormente:

A. Nuestra pretensión primera es insertar completamente el aula en el discurrir académico cotidiano, es decir, sistematizar su uso. No solo se trata de posibilitar estructuras y ocasiones para la participación activa y la adopción de roles coyunturales sino de crear espacios de formación necesariamente integrados y relacionados con todas las materias curriculares. Para nosotros “la casita” constituye el contexto organizativo básico en el que transcurre una buena parte de la vida de los estudiantes, un espacio social y educativo en el que se vive y se aplica continuamente el conocimiento.



Imagen 2. Desarrollo de talleres al aire libre con niños de Educación Infantil

B. En segundo lugar, con este proyecto pretendemos mantener el escenario ya creado y seguir propiciando en él la investigación conjunta entre el profesorado universitario y el de Educación Infantil en torno a problemas y situaciones reales para mejorar tanto el conocimiento pedagógico como la práctica educativa.

C. Y, del mismo modo que hemos afirmado antes la importancia del trabajo conjunto de los profesores de la universidad y los de la escuela, podemos afirmar ahora otro objetivo básico –el tercero–, que es conseguir la interacción real del profesorado de toda la especialidad y configurar, pues, un equipo docente universitario.

Por lo que atañe a la metodología, concebimos el proyecto de trabajo desde una perspectiva flexible que permite su adaptación a las circunstancias que se puedan dar en su desarrollo. Para nosotros es primordial disponer de un cierto margen de maniobra que facilite el logro de los objetivos anteriormente planteados. Son muchas las gestiones que hemos de realizar y muchas también las variables que intervienen en el transcurso de esta innovación educativa. Por tanto, la primera nota metodológica de nuestro proyecto es la flexibilidad.

Asimismo, nuestra actividad innovadora se caracteriza por la continua evaluación con respecto al diseño establecido, con objeto de que el esquema de acción continúe o se corrija para adoptar el rumbo más idóneo, dadas las distintas situaciones.

Por otra parte, es preciso señalar que utilizamos estrategias variadas con el fin de favorecer el desarrollo de la iniciativa de nuestros alumnos y de ofertarles oportunidades de trabajo de relevancia. Consideramos fundamental la toma de iniciativas responsables, la realización de proyectos innovadores, la resolución de problemas concretos planteados en situaciones nuevas y distintas a las creadas artificialmente en las aulas, etcétera. Este presupuesto nos sitúa de lleno en



una metodología que, por lo que atañe a los alumnos, se caracteriza por ser activa, participativa, motivadora y reflexiva.

Cabe especificar todavía una última connotación de nuestro diseño metodológico. Coherentemente con los cambios producidos en el Espacio Europeo, nuestra propuesta metodológica se orienta a producir los recursos y estrategias necesarios para el establecimiento de relaciones intersubjetivas y sociales. Es la apertura –a la escuela, a la sociedad, a los compañeros, a los alumnos...– una característica básica de nuestra innovación. Ni los acontecimientos escolares ni los del mundo real pueden seguir siendo ajenos al formador de maestros.

Delimitada ya la metodología, pasamos a indicar algunos aspectos de interés relativos a las actividades que configuran nuestro proyecto.

Los profesores coordinadores, nombrados por consenso del equipo, orquestan todas las acciones que se llevan a cabo en la casita, de ahí que hayan introducido ya en sus programas la forma concreta de utilizar este escenario. Los demás profesores del proyecto asumen el compromiso de constante disposición a responder positivamente a las demandas de los estudiantes y de diseño y puesta en práctica de cuantas otras actividades consideran oportunas desde sus asignaturas.

De los alumnos hay que decir que todos los de la Titulación, en grupos medianos, reciben obligatoriamente a un colegio a lo largo del curso, que de antemano garantiza un uso continuado de la casita (esto quedará claro cuando seguidamente presentemos el desarrollo de una visita escolar).

Mediante talleres (Cabanelas, 2007), los alumnos realizan actividades académicas dirigidas en un contexto de aprendizaje real, desarrollando la práctica docente vinculada a una asignatura e incidiendo en la autoobservación sobre su interacción con los escolares. Para ello no solo disponen del aula experimental propiamente dicha - “la casita”- sino también de otras dependencias del Centro.

El trabajo en el aula experimental tiene cuatro fases en las que se concretan diferentes acciones: 1) planificación; 2) construcción; 3) explotación didáctica; 4) evaluación.

En la fase de planificación, se acometen todas las tareas que tienen que ver con los aspectos organizativos preliminares: reparto de responsabilidades entre profesores y alumnos (compra y elaboración de material, montaje de rincones, constitución de grupos, preparación de las distintas actividades, etcétera); elaboración de normas de funcionamiento sobre uso de material, sobre limpieza de espacios, sobre recogida y entrega de llaves, etcétera; y toma de contacto con centros de Educación Infantil para dar a conocer la actividad. Por lo que respecta a los grupos de estudiantes, se realiza el siguiente reparto de funciones para cada uno de ellos: a) acogida y despedida de escolares, acompañamiento al aseo y coordinación de los tiempos de los talleres; b) diseño de talleres para Educación Infantil y construcción de materiales didácticos; y c) observación del trabajo de acuerdo a una rúbrica elaborada previamente. En esta fase los alumnos trabajan teniendo en cuenta los siguientes aspectos: edad y desarrollo psicoevolutivo de los niños,



competencias básicas, actividades propuestas, tipo de agrupamiento y adecuación al espacio físico, planificación temporal, recursos, y expectativas de los resultados.

La segunda fase consiste en el acondicionamiento del aula experimental y todos y cada uno de sus rincones. También se hacen en este período turnos de funcionamiento, nuevo reparto de responsabilidades, paneles, horarios, etcétera.

La fase de explotación didáctica, que es la tercera, incluye sobre todo la visita de los escolares, que dura una mañana completa. Es la toma de contacto con niños y niñas de Educación Infantil, oportunidad de iniciación a los modelos activos que ponen el énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos (Borghini, 2005). Los niños, acompañados por sus maestros, comienzan la jornada con un recibimiento en el que nuestros alumnos del grupo de acogida les dan bienvenida y, con canciones y juegos, los invitan a adentrarse en el mundo construido especialmente para ellos. El aula experimental se les aparece ante como un fantástico lugar lleno de posibilidades de acción. Los escolares van pasando, organizados en grupos, por los distintos espacios de la misma en los que nuestros alumnos (los que componen los grupos de talleres) les ofrecen sugerentes actividades diseñadas por ellos mismos con el fin de que observen, jueguen, exploren, creen, aprendan y, sobre todo, disfruten. El grupo de observadores externos realiza anotaciones sobre la intervención de sus compañeros y también sobre las reacciones e intervenciones de los niños de acuerdo a una rúbrica realizada siguiendo las consideraciones de Blanco (2008).

En la fase de evaluación, que es la última, el alumnado reflexiona sobre el proceso y elabora una memoria, y el profesorado evalúa la programación y la intervención. Es el momento de analizar la evolución personal, el posicionamiento ante retos similares y la comparación en intervenciones pasadas en este proyecto educativo.

En resumen, el aula experimental constituye un contexto organizativo sin precedentes en la formación de los maestros de Educación Infantil. Esta ha de basarse prioritariamente en la práctica, que, como dijimos anteriormente, es la verdadera fuente del saber pedagógico. Y, aunque conocemos bien la dificultad de encajar un proyecto innovador en un molde todavía tradicional, seguimos superando nuestras fronteras mentales y físicas en pro del cambio.

Resultados

La experiencia del aula experimental ha puesto sobradamente de manifiesto su originalidad, siendo considerada por nosotros, los profesores, por nuestros alumnos y por los maestros que la conocen como una buena muestra de innovación pedagógica.

Por otra parte, está teniendo un relevante impacto docente y organizativo. En ella participa un alto porcentaje de los profesores que integran la especialidad de Educación Infantil. Además, podemos decir que son tantas las solicitudes de escuelas para visitar nuestra aula experimental que exceden en mucho las posibilidades de la misma, produciéndose cada año una nutrida lista de espera.



Por último, digamos que la prensa se ha interesado por el aula experimental en determinadas ocasiones (Diario Córdoba, Difusión UCO) así como Canal Sur 2, para el programa El Club de las Ideas del día, y la televisión municipal de Córdoba.

Conclusiones

Consideramos que este proyecto de trabajo es sumamente útil, en primer lugar, para los estudiantes de la especialidad de Educación Infantil, porque adquieren competencias profesionales como perder el miedo a tratar con los niños, hacerse respetar, aprender a adecuar el material y la metodología a los niveles y motivación de los escolares, empatizar con ellos, entenderles y saber ponerse en su lugar, detectar problemas y resolverlos sobre la marcha, etcétera, competencias todas ellas que se trabajan con experiencias como la que estamos presentando. Asimismo, el proyecto posibilita que los estudiantes se formen en habilidades personales y sociales como por ejemplo la definición de su vocación docente, el desarrollo de la autoestima, la comprensión de la naturaleza de la profesión, un mejor conocimiento de sí mismos, la capacidad de establecer relaciones de cooperación, el despliegue de la conciencia crítica, etcétera.

Habría que aludir también a la creación de un interesante fondo de materiales. Obra en nuestro poder un discreto pero valioso archivo de recursos, entre los que podemos destacar los vídeos y fotografías de las visitas -que constituyen magníficos instrumentos de evaluación, motivación y difusión-, murales, decorados, objetos diversos, etcétera.

Además, con esta experiencia se han beneficiado ya muchos escolares de Educación infantil, que han salido de sus aulas y han vivido una jornada llena de acción y fantasía.

Por último, los profesores de la Titulación implicados en el proyecto también han ganado con él, pues poco a poco abandonan su rol de transmisores del saber y van desempeñando, tal y como se les reclama desde el EEES, el de dinamizadores y guías del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Bibliografía

- BLANCO, A. (2008) Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, en: L. Prieto, (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- BORGHI, B.Q. (2005) *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- CABANELLAS, I. et al (2007) *Ritmos infantiles: Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo veintiuno.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.



La profesionalización del corrector de estilo: una experiencia de colaboración entre centros universitarios y centros de trabajo

The professionalization of the copyeditors: an experience of collaboration between universities and workplaces

García Castillo, Jesús Eduardo. *Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa*

* Datos de contacto: +52 1 5529153036 | jesuseduardogarcia@yahoo.com.mx

Resumen

La licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa recientemente creó el área de Producción Editorial como un método alternativo de titulación para que nuestros egresados se integren de manera expedita en el mercado laboral. Se privilegia la enseñanza del cuidado de la edición y de la corrección de estilo, sus alcances, limitaciones, métodos y profilaxis. El método de trabajo en el aula se basa en un modelo de aprendizaje situado que permite a los estudiantes enfrentarse a experiencias propias de su futuro campo laboral como editores. El aprendizaje en la práctica guía a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, y fomenta que respondan de modo profesional a los estándares del saber y del conocer propios de un corrector experto. El trabajo en el aula es fuente de datos y nuevas hipótesis que han enriquecido el modelo original: el primer ciclo de esta investigación-acción se basó en aprovechar para la corrección de estilo el bagaje cultural que tradicionalmente se adquiere de la enseñanza universitaria, pero, con base en los registros de evidencias y el análisis de los datos obtenidos en las primeras etapas del proceso, decidimos que la serie de prácticas profesionales en centros de trabajo auténticos (editoriales universitarias y comerciales) debía concentrarse en una agencia de servicios editoriales en la que actualmente colaboran profesores y estudiantes de Diseño Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, lo que constituye un vínculo de colaboración entre dos centros universitarios autónomos. Finalmente, en una fase más reciente también basada en los hallazgos derivados de este proceso, hemos establecido un vínculo más profundo con los centros de trabajo, mediante un acuerdo con la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, para crear el primer estándar nacional de competencia laboral para correctores de estilo en México.

Palabras clave: *trabajo colaborativo, profesionalización, corrección de estilo, aprendizaje situado, producción editorial*

Resumen en inglés

Bachelor's degree in Spanish Literature from the Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa recently created an area on Editorial Production as an alternative method of certification for our graduates to integrate right away into the labor market. To pursue this objective, it was necessary



to develop a process of action research. These courses emphasize the teaching of proofreading. The method of classroom work is based on a situated learning model that allows students to confront their own future workplace experiences as editors. Learning in practice guides students to acquire knowledge, skills and attitudes and encourages to respond professionally to the standards of an expert proofreader. The classroom work is a source of data and new hypotheses that have enriched the original model: the first cycle of this action research was based on taking advantage of the cultural baggage traditionally acquired in university education to do copyediting, but based on the records of evidence and analysis of the data obtained in the early stages of this process, we decided that the number of professional practices in centers of authentic work (university and commercial publishers) should materialize in an agency of editorial services in which teachers and students of Editorial Design at the Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco are currently working together, which is a collaborative relationship between two autonomous universities. Finally, in a more recent phase also based on the findings from this process, we have established a deeper connection to the workplace, through an agreement with the National Chamber of the Mexican Publishing Industry, to create the first national standard of work competence for proofreaders in Mexico.

Palabras clave en inglés: *collaborative work, professionalism, copyediting, situated learning, publishing.*

Introducción

En 2004 se inició una modificación en el programa de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa para incluir las áreas de concentración de Didáctica de la Literatura y Producción Editorial. La intención principal de esta reforma era ofrecer a nuestros futuros egresados más amplias posibilidades de integrarse al mercado de trabajo, en áreas que se consideran lógicamente relacionadas con las habilidades y los conocimientos adquiridos durante el periodo de estudios.

En 2008, aún sin la aprobación de los nuevos planes de estudio, se ofreció a los alumnos de Letras Hispánicas un curso optativo de Cuidado de la Edición, que continuó con modificaciones durante los siguientes dos años.

En 2010 se puso en marcha el nuevo plan de estudios y desde entonces hemos estado en proceso de adaptación, pues los estudiantes que actualmente están egresando de esta licenciatura iniciaron sus estudios con el plan anterior, lo que ha hecho necesaria una etapa de revalidaciones y equivalencias que satisfagan los requerimientos del nuevo plan sin perjudicar a los estudiantes ni hacerles cambiar drásticamente el plan que tenían respecto del número de trimestres que iban a cursar, ni de las fechas que habían planeado para concluir sus estudios y para su titulación.



Para el área de Producción Editorial se crearon, finalmente, cinco materias o Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA); una de ellas, Introducción a la Edición, es obligatoria y se cursa en el sexto trimestre, es decir a mitad de la carrera. Las otras cuatro (Producción Editorial I-IV) constituyen propiamente el área de concentración, y son UEA optativas, pues sólo los interesados en esta salida terminal se inscriben en ellas y las cursan (las otras salidas terminales son didáctica de la literatura e investigación literaria).

Es importante subrayar el carácter profesionalizante de estos cursos, pues el objetivo es enseñar a los alumnos conocimientos prácticos que les permitan ser contratados en casas editoriales de diversos tipos: universitarias, privadas, independientes. La parte del proceso editorial con la que mejor y más naturalmente se relacionan los alumnos de Letras Hispánicas es la del cuidado del texto, por lo que, aunque se estudian y analizan todos los pasos de la producción, se da prioridad a la corrección de estilo y a la corrección ortotipográfica.

Marco teórico y objeto de estudio

1. Marco teórico

1.1. *El aprendizaje situado centrado en prácticas educativas auténticas*

La investigación está basada en los principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada de John Dewey y Donald Schön, en busca de un constructivismo sociocultural y del paradigma de la cognición y la enseñanza situadas. Se privilegia, pues, la preparación o formación en y para la práctica, en la que se enfatiza el “aprender haciendo”, enmarcada por reflexiones sobre la acción que ocurren mediante tutorías. Schön (1992, 29) afirma que “los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica”.

Si bien el papel de ese “práctico veterano” lo cumple en primera estancia el profesor, el aprendizaje del alumno no sólo ocurre porque el docente le transmita una serie de saberes teóricos, reglas predeterminadas o instrucciones sobre cómo llevar a cabo sus tareas. Es necesario un diálogo a) que se ubique en contextos determinados para intervenir una situación real y completa, b) que lleve a cabo acciones, pero que pueda verbalizarlas y abstraerlas para dar cuenta de ellas con palabras, y c) que dependa de una reflexión en la acción recíproca.

Las situaciones reales y completas en este caso están integradas por textos que han de llevarse desde el original de autor hasta el producto editorial terminado y listo para su distribución. Así, los alumnos se enfrentan en cada ocasión a una serie de tomas de decisiones novedosa, pues rara vez se repiten de texto en texto los mismos problemas si se toman en cuenta el emisor, el destinatario, la situación comunicativa en la que la producción editorial ocurre.



Por otra parte, estas situaciones reales traídas al aula han servido para establecer diferentes ciclos de enseñanza reflexiva, en los que, luego de problematizar la práctica docente, se llevan las experiencias y sus resultados a un análisis que a su vez conduzca a la valoración de las acciones emprendidas hasta el momento, con lo que se generan innovaciones en los planes de estudio para mejorar la enseñanza y obtener en cada caso los mejores resultados posibles (véase la imagen 1).

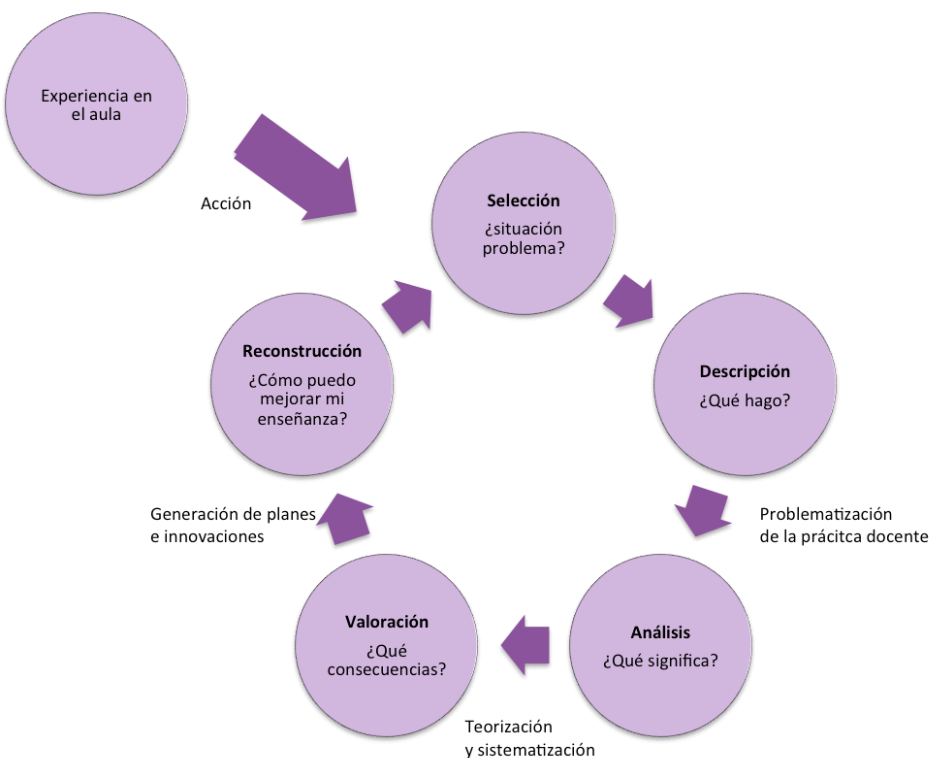


Imagen 1. Fases del ciclo de enseñanza reflexiva (Díaz Barriga, 2006, 11)

2. Objeto de estudio

Dado que el objetivo de esta investigación es promover la profesionalización reflexiva del corrector de estilo, un oficio que generalmente se desconoce o se desdeña, el objeto de estudio de la investigación será el grado de profesionalización que los alumnos alcancen en el proceso.

2.1. El concepto de profesional

Tradicionalmente, la pericia en el trabajo editorial se adquiría mediante el trabajo mismo, al amparo de un experto que enseñaba mientras producía. El lugar del proceso de enseñanza-aprendizaje era la editorial, el taller, la imprenta. Sin embargo, el desarrollo de nuevas tecnologías fue simplificando los procesos, acelerando el trabajo y desplazando a los expertos, hasta el extremo de suponer que una máquina o un programa de cómputo puede sustituir por completo a un ser humano. Esta tendencia ha contribuido a cancelar los centros de producción editorial como fuentes de



enseñanza para aprendices, quienes deben buscar ahora esos conocimientos en otros ámbitos, como la universidad.

La noción de profesional implica la existencia de un saber sistemático y estandarizado que constituye un capital intelectual compartido por un gremio o por una comunidad. Incluso si sus miembros se encuentran dispersos por el mundo, podrían llegar a acuerdos o sus decisiones serían parecidas, pues el saber profesional no sólo es sistemático, sino globalizado.

Fernández Enguita (1990) señala que lo profesional puede reconocerse en los siguientes cinco rasgos:

1. Competencia o cualificación en un campo de conocimientos previamente identificado y delimitado.
2. Vocación o sentido de servicio a sus semejantes.
3. Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio.
4. Independencia y autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes.
5. Autorregulación y control ejercidos por el propio colectivo profesional.

Por otro lado, es evidente que las situaciones “de la vida real” a las que los profesionales se enfrentan sobrepasan los modelos regulares que podrían incluirse en un manual de estilo, en una lista de reglas predeterminadas o de instrucciones aplicables sin reflexión alguna. No es suficiente que un corrector de estilo conozca las reglas ortográficas y gramaticales o que posea un saber actualizado sobre las recomendaciones de la RAE, porque la aplicación tajante de toda regla depende de la regularidad de los fenómenos, y es claro que, en el desarrollo de su actividad profesional, el corrector tendrá que solucionar problemas más complejos, porque deberá tomar en cuenta las finalidades que se pretenden, el público al que se dirigen, los contextos humanos y sociales en que tales prácticas ocurren y las consecuencias que sus decisiones tendrán sobre los mismos.

Metodología

Hasta el momento, esta práctica de investigación-acción se ha conducido a lo largo de cuatro fases, cada una de las cuales ha dado lugar a una fase mejorada con base en la teorización y sistematización de las reflexiones pertinentes.

Fase 1

Se llevó a cabo durante 2008. Básicamente consistió en adiestrar a los alumnos de octavo trimestre de Letras Hispánicas en el manejo de los fundamentos técnicos de la corrección de estilo. Se trataba de que los alumnos aprendieran a intervenir un texto con las marcas, símbolos y llamadas convencionales en esta etapa de la producción editorial.

Problemas de la Fase 1

El principal de ellos fue que el docente confió demasiado en los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre el uso del español. Dado que los estudiantes habían cursado varias UEA relacionadas con gramática y sintaxis, se esperaba que con sus intervenciones mejoraran la calidad de los textos, lo que no ocurrió. Además, la falta de reflexión sobre los objetivos del cuidado de la



edición contribuyó a propagar la idea de que la corrección de estilo es una actividad técnica y mecanizada.

Fase 2

Se llevó a cabo durante 2009 y 2010. Se reconstruyó la primera fase, mediante el repaso de los fundamentos de la escritura en español. Durante este periodo, además, se instituyeron tres cursos (con duración total de un año) en los que se estudiaba 1) gramática y morfosintaxis; 2) fundamentos de la corrección de estilo; 3) casos particulares y problemas comunes en la corrección.

Problemas de la Fase 2

Hubo dos principales problemas: el primero, que algunos alumnos, a pesar de estudiar Letras Hispánicas, tienen graves dificultades para reconocer categorías gramaticales; algunos incluso tienen problemas ortográficos de diversa índole, y estas carencias hacen imposible que los estudiantes se desarrollen cabalmente como correctores de estilo. El segundo problema consistió en que la mayoría de los textos que se emplearon para estos ejercicios eran, en realidad, textos publicados que se estropeaban ex profeso para adiestrar a los estudiantes. Esto daba al proceso un alto grado de control, pero disminuía las posibilidades de que surgieran en el aula preguntas reales.

Fase 3

A partir del último trimestre de 2010 se puso en marcha el nuevo programa de Letras Hispánicas, que incluye 5 UEA para Producción Editorial: una obligatoria (Introducción a la Edición) y cuatro optativas (Producción Editorial I-IV). El contenido de la materia obligatoria es un panorama sobre la función social del editor, las prácticas de lectura y sus implicaciones en México, y las diferentes realizaciones de los productos editoriales (por ejemplo, impresos y electrónicos). En los cursos optativos se mantuvo la distribución de contenidos, pero se aprovechó el curso adicional para que los futuros egresados participaran en un proyecto editorial real. Para ello, se estableció una experiencia de colaboración con los estudiantes de Diseño Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Entre ellos y nuestros estudiantes de Cuidado de la Edición se creó una agencia de servicios editoriales no lucrativa a la que llamamos La Intendencia de las Letras, y a la que convocamos a autores que quisieran convertir sus textos en libros, y a quienes sólo cobramos las materias primas del producto editorial. Utilizamos la imprenta de la universidad, y eso permite costos muy bajos de producción.

Adicionalmente, establecimos un servicio social en la Revista *Signos Literarios* de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, con lo que los alumnos completan sus prácticas profesionales.

Problemas de la Fase 3

Los principales problemas han sido de organización y de comunicación entre los equipos de las dos universidades; pero hemos logrado remontarlos y culminar proyectos, aunque todavía podemos



mejorar. En otro ámbito los problemas particulares que hemos encontrado en cada texto no deben ser vistos como problemas, sino como oportunidades de aprendizaje, pues estos detalles eran lo que buscábamos en las fases anteriores, y que no podíamos obtener de textos estropeados ex profeso para la clase.

Fase 4

A partir de mayo de 2013, la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, entre otras entidades, fue convocada por la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana para crear el primer estándar de competencia laboral para correctores de estilo en México. Se trata de un esfuerzo por sistematizar y evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes que se esperan de un corrector de estilo profesional reflexivo, lo que dará como resultado una revaloración social del trabajo del corrector, pero también contribuirá a abatir los costos de las editoriales comerciales. La Universidad se convertirá, por lo tanto, no sólo en un centro de enseñanza sino en una instancia evaluadora de estos conocimientos en el ámbito nacional.

Problemas de la Fase 4

Hasta ahora el problema principal ha sido conciliar los puntos de vista de los diferentes expertos que estamos trabajando en el diseño de los instrumentos que integrarán el estándar. Estamos, sin embargo, a punto de concluir estos trabajos y publicarlo en el Diario Oficial de la Federación.

Resultados

Resultados de la Fase 1

Los alumnos aprendieron a marcar los textos de manera aparentemente profesional. Los signos, símbolos y llamadas que empleaban eran precisos y bien empleados, pero los cambios que se pedían con ellos eran superficiales, innecesarios o, peor aun, estropeaban textos que originalmente no necesitaban intervención alguna.

Reconstrucción de la Fase 1

La medida principal fue que la primera parte del curso se ocupara de revisar los fundamentos de la escritura en español para establecer una serie de criterios editoriales comunes a los que docentes y alumnos pudiéramos acudir a la hora de corregir el estilo de un original.

Resultados de la Fase 2

Los alumnos egresados de esta fase desarrollaron mejores habilidades de corrección, aunque todavía precisaban una reflexión más organizada sobre los alcances, métodos y profilaxis de la corrección de estilo.

Reconstrucción de la Fase 2

Era necesario ampliar el alcance de los textos originales que se utilizaban como materia prima de los ejercicios. Nuestra primera medida fue ofrecer nuestros servicios como correctores de estilo a los



futuros egresados de los programas de posgrado que necesitaban poner en forma sus trabajos de investigación.

Resultados de la Fase 3

La convergencia entre las clases reflexivas (análisis, teorización, sistematización), prácticas profesionales y servicio social redundó en mejores resultados desde el punto de vista de la calidad y la velocidad de entrega de trabajos. Además, elevó la moral de los estudiantes, y les dio confianza en sus propias habilidades, lo que ha dado como resultado que se integren de manera más segura al mercado laboral editorial.

Reconstrucción de la Fase 3

Más que una reconstrucción, hemos añadido a los contenidos de los ciclos anteriores una vinculación con la Industria Editorial Mexicana.

Resultados de la Fase 4

El principal resultado hasta ahora es un producto de evaluación consistente en una batería de reactivos (preguntas de opción múltiple), un texto para elaborar un presupuesto de trabajo y un texto al que debe hacerse corrección de estilo. En un sentido más profundo, los resultados que se esperan de aplicar estos instrumentos pueden servir como una guía que oriente los contenidos de los cursos de Producción Editorial en una hipotética fase 5.

Conclusiones

En el campo de la corrección de estilo, los medios para alcanzar la profesionalización desde el aula universitaria son muy variados. A partir de la experiencia descrita en esta comunicación, un método que vuelve asequible la formación de nuevos correctores es el trabajo colaborativo entre centros universitarios y centros de trabajo. En el ámbito universitario, es indispensable el desarrollo de competencias en el ámbito del lenguaje: cultivar las habilidades de argumentar, interrogar, narrar, describir, explicar, pero sin perder de vista que el objetivo de estos estudios es la vinculación de los egresados universitarios con el mercado laboral y, por lo tanto, de la universidad con la vida.

Bibliografía

- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.



DiMeCoD: Diseño de procesos metodológicos destinados a la coordinación de la actividad docente y discente para las Titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

DiMeCoD: Design methodology for coordination processes of teaching and learning for the Grades from the Faculty of Education Sciences.

Serrano Rodríguez, Rocío*; Amor Almedina, María Isabel; Gómez Parra, María Elena.
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. España.

* Datos de contacto: rocio.serrano@uco.es

Resumen

La actual reforma estructural en la que se encuentra inmersa la Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva profundas transformaciones en la forma de diseñar y organizar los procesos de docencia y aprendizaje, entendida dicha reforma como una responsabilidad compartida entre todos los agentes. Nos encontramos ante un entramado complejo que requiere la adopción de iniciativas encaminadas a la mejora de la coordinación docente de las titulaciones que, en nuestro caso, oferta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Estos nuevos procesos de articulación de coordinación supone la implantación de estructuras que faciliten lo dispuesto en la normativa reguladora, además de requerir nuevas metodologías de coordinación docente. La creación e implantación para el curso 14-15 de herramientas como ECoordina2, nos permitirá evaluar, concretar y mejorar el desarrollo de las competencias docentes en las titulaciones de grado.

Palabras clave: *coordinación; competencias; espacio europeo de educación superior: grados*

Resumen en inglés

The structural reform in the that is immersed University European Higher Education Area (EHEA) has profound transformations in how to design and organize the processes of teaching and learning, understood as a shared responsibility among all stakeholders. We are faced with a complex network that requires the adoption of initiatives to improve the coordination of competences teacher, in our case, offering the Faculty of Education at the University of Córdoba. These new joint coordination processes requires the implementation of processes that facilitate the provisions of the regulations, and require new methods of teaching coordination. The creation and implementation for the course as 14-15 E-Coordina2 tools, allow us to assess, define and enhance the development of teaching skills in the undergraduate degrees

Palabras clave en inglés: *coordination; competences; European higher education: degrees*

Introducción

Creemos de esencial importancia la articulación de procesos de coordinación que faciliten el canal a través del cual llegue la información de manera rápida, correcta y, sobre todo, al receptor que la



necesita. Las titulaciones que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación (FCC), en adelante son impartidas por dieciocho Departamentos que son responsables de la docencia y que confieren a esta Facultad un carácter versátil, diverso y multidisciplinar, al mismo tiempo que hace necesario un diseño metodológico en la coordinación de procesos ya que la comunicación con dichos Departamentos ha de estar asegurada.

La implantación total de los nuevos Títulos de Grado en este curso académico y la incorporación de una nueva titulación para el curso académico 2014-2015 (Grado de Educador Social), exige el diseño, la concreción y el desarrollo de nuevos modelos organizativos que, atendiendo a las directrices de las Memorias de los Grados, se adecue a las peculiaridades de cada una de las titulaciones, respondiendo a criterios de calidad y eficiencia.

A diferencia de otras titulaciones, la FCCE precisa de una organización compleja en este sentido debido a varios factores. Por un lado, la oferta formativa abarca dos títulos de Grado que se estructuran de forma diferente. El Grado de Educación Infantil (<https://www.uco.es/educacion/geinfantil/index.html>) se vertebra en torno a una serie de competencias que el alumnado debe adquirir en cuatro años y que se compone de tres líneas completas. El Grado de Educación Primaria (<https://www.uco.es/educacion/geprimaria/index.html>) se estructura en otra serie de competencias que, en este caso, hacen que los grupos de alumnos diverjan al final del proceso, ya que el título desemboca en una serie de Menciones a las que el alumnado opta y que confieren un carácter marcadamente diferente a esta titulación. Las Menciones ofrecen la posibilidad de una especialización de alto nivel que, previsiblemente, mejorarán la calidad de la educación primaria (6-12 años) entre la ciudadanía española. Este Grado se compone de cuatro líneas completas. Por otro lado, la Facultad de Ciencias de la Educación ha de atender a un elevado número de alumnos que, año tras año, copan las aulas de este Centro y que demuestra el interés que la Educación suscita entre la población (de nuestra provincia, nacional y de allende nuestras fronteras, ya que contamos con un creciente número de alumnos en movilidad que anualmente se incorporan a nuestras aulas, provenientes de programas de movilidad nacional – SICUE – e internacional – básicamente desde el programa Erasmus –, pero también de programas específicos internacionales, como por ejemplo, alumnado de China, Sudamérica y Centroamérica). La atención a esta diversidad y número de alumnos requiere de medidas de diseño específicas que permitan la coordinación para la correcta transmisión de información, procesos, oportunidades... Todo ello esencial en el momento en el que nos encontramos (implantación de las titulaciones de Grado) y con un carácter marcadamente cambiante (donde se suceden los cambios de normativas provenientes de diferentes órganos legisladores). Por tanto, creemos esencial la articulación de procesos de coordinación que faciliten el canal a través del cual llegue la información de manera rápida, correcta y, sobre todo, al receptor que la necesita. Finalmente, las titulaciones que oferta la FCCE son impartidas por dieciocho Departamentos que son responsables de la docencia y que confieren a esta Facultad un carácter



versátil, diverso y multidisciplinar, al mismo tiempo que hace necesario un diseño metodológico en la coordinación de procesos ya que la comunicación con dichos Departamentos ha de estar asegurada. Un error en este sentido puede dar lugar a asignaturas que no se oferten, reuniones en las que un Departamento esencial esté ausente o, simplemente, la falta de un docente en un aula. El ruido que produciría un error en un sistema complejo (como el que aquí se describe) se amplifica enormemente debido a que la resonancia del mismo sistema hace que aquél aumente de manera exponencial. Un buen diseño metodológico, que conlleve el control del proceso y una autoevaluación sistemática puede contribuir a evitar (o minimizar en su caso) este tipo de errores no deseados.

Consideramos que el carácter bilingüe es una de las vías más importantes para el desarrollo de la innovación docente, y así lo hemos considerado en nuestros títulos, ya que supone una mejora sustancial en varios aspectos que tienen que ver con:

1. Las habilidades cognitivas del alumnado: numerosos investigadores como Bain (1974), Cummis (1976), Tunmer y Myhill (1984), Sánchez y de Tembleque (1986) entre otros, piensan que el bilingüismo es un factor clave que favorece la consciencia lingüística y, en consecuencia, el desarrollo lingüístico. Dichos psicolingüistas sugieren que los individuos bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a aquélla de los monolingües y demuestran sus tesis con numerosos tests y pruebas de inteligencia, de formación conceptual, de razonamiento global, de conocimientos y reflexión, de resolución de problemas y de sistemas abstractos y simbólicos (como son los lingüísticos).
2. La formación bilingüe contribuye a aumentar la posibilidad de inserción laboral para el alumnado (en España y fuera de nuestras fronteras), ya que un profesional de la Educación (Infantil o Primaria) que hable las dos segundas lenguas más importantes del mundo (inglés y español), tiene una mayor empleabilidad que un profesional que no posea esta capacitación lingüística.
3. La mejora del acceso a la información científica internacional, que se produce, fundamentalmente, en inglés.
4. El establecimiento de redes laborales a través del contacto con otros centros educativos.
5. El aumento de las posibilidades del alumnado para participar en los diferentes programas de movilidad internacional que la Facultad de Ciencias de la Educación tiene en marcha (Programa Erasmus de Estudio, Programa Erasmus en prácticas, Programa de prácticas profesionales en Birmingham-UK, China, Argentina, participación en Erasmus IP, por mencionar los más importantes) o tiene previsto poner en marcha (p.e., la futura Mención de Maestro de Primaria en Ciudadanía Europea que comenzará a impartirse durante el curso 14/15).

Es por todo ello que es importante establecer un diseño metodológico que facilite y permita la coordinación de ambas Titulaciones, así como de sus correspondientes Itinerarios Bilingües. La



experiencia de este curso académico (12/13) con el Itinerario Bilingüe del Grado de Maestro en Ed. Primaria (único, por otra parte, en la Universidad de Córdoba y bastante singular en el contexto de la comunidad andaluza) nos dice que es absolutamente necesario establecer procesos de información, coordinación y mejora correctos, de forma que la calidad de la Titulación esté asegurada y que, por ende, los egresados de las Titulaciones de Educación de nuestra Universidad cuenten con una formación que les facilite su empleabilidad en un mercado de trabajo que, hoy día, sólo busca a los mejores y a los más competitivos

Objetivos

El desarrollo y la puesta en marcha de este Proyecto Coordinado de Innovación Educativa “DiMeCoD” en los Títulos de Grado de la FCCE tienen como objetivo general: Diseñar, desarrollar y mejorar los procesos metodológicos destinados a la coordinación de la actividad docente y discente en las Titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

A continuación, se presentan los objetivos específicos, articulados en torno a cuatro bloques de contenidos:

1. Bloque I: Organización Académica

- Planificar el cronograma de entrega de actividades, pruebas de evaluación, exámenes y equilibrio del volumen de trabajo del estudiante entre asignaturas de un mismo curso.
- Revisar y valorar la información recabada en los PCIETOs solicitados por la FCCE en esta misma convocatoria sobre el desarrollo y adquisición de competencias, con la finalidad de trasvasar la información de uno a otro.
- Convocar y establecer un calendario periódico y estructurado de reuniones docentes, sesiones de trabajo y talleres de innovación.
- Implementar la coordinación horizontal y vertical del Título.
- Desarrollar actividades transversales a las Titulaciones de Grado.

2. Bloque II: Información y Comunicación

- Informar a la comunidad universitaria de los procesos de seguimiento y coordinación.
- Recoger y priorizar las demandas del profesorado y alumnado en relación a la implantación de cada Título.
- Participar en las Jornadas de Recepción del nuevo alumnado al inicio de cada curso académico.
- Facilitar la comunicación entre los distintos agentes implicado en las Titulaciones.
- Establecer canales y vías de comunicación.
- Dar a conocer los diferentes instrumentos de recogida de información.
- Comunicar a la comunidad universitaria los resultados de los distintos procesos.

3. Bloque III: Innovación

- Promover la puesta en marcha de metodologías docentes y buenas prácticas.
- Potenciar la interdisciplinariedad y las actividades de aprendizaje compartido.
- Impulsar la participación de alumnado y profesorado en los procesos de innovación.



- Articular mecanismos de coordinación en la dirección, evaluación y defensa de los Trabajos Fin de Grado (TFGs).
 - Diseñar e implementar una aplicación informática que permita recoger datos sobre los procesos de organización y coordinación docente como, por ejemplo, el desarrollo de encuestas sobre la carga de trabajo por parte del alumnado.
 - Generar y consensuar herramientas con formato de rúbricas, que permitan evaluar y facilitar el proceso de análisis y mejora continua.
4. Bloque IV: Mejora
- Realizar propuestas de mejora en las Titulaciones y los Itinerarios Bilingües.
 - Detectar necesidades y dificultades en las Titulaciones y los Itinerarios Bilingües.

Metodología

En el desarrollo de DiMeCoD, es esencial diseñar una metodología de trabajo centrada en la cooperación y la colaboración del profesorado y del alumnado participante en los cuatro cursos académicos de ambas titulaciones de Grado (Educación Infantil y Educación Primaria) y de sus respectivos Itinerarios Bilingües, además de diseñar y crear buenos flujos de comunicación e intercambio entre los agentes implicados en el proceso.

El desarrollo de esta metodología participativa nos ha llevado a potenciar la figura del Coordinador de Asignatura, así como los Equipos Docentes (a veces, tremendamente interdisciplinares e interdepartamentales), junto a la figura de las Coordinadoras de cada Titulación. La definición de los roles de los Coordinadores de Asignatura supone un reto para la puesta en marcha de este sistema. Consideramos que su labor resulta de singular importancia en todo el proceso de implantación de los Títulos, dado que son los responsables de elaborar las Guías Docentes a partir de los contenidos, competencias, metodologías y criterios de evaluación contenidos en la Memoria de Grado. Como ya indicamos en la Justificación de este Proyecto, el elevado número de alumnos que cursan nuestras titulaciones implica que los estudiantes de una misma asignatura se distribuyan en tres o más grupos impartidos por profesores diferentes, donde la existencia de un Coordinador de Asignatura se convierte, por ende, en un elemento clave. Las principales funciones que desarrollarán estos Coordinadores de Asignatura serán (siempre en coordinación con el resto de los agentes mencionados en este proceso):

Con la intención de aclarar el desarrollo propuesto en DiMeCoD y detallar las fases metodológicas planteadas generando una visión integrada, se presenta el esquema general de organización de metodológica en la Figura 1. De esta forma, definimos las características que marcan el desarrollo de las diversas fases.

1. FASE I: PLANIFICACIÓN



Esta fase de planificación representa el inicio del proceso y el momento de toma de decisiones de los pasos que posteriormente se van a seguir. Es el momento clave para establecer la estructura y composición del sistema de coordinación docente.

El sistema de *coordinación horizontal* estará guiado, en primera instancia, por las Coordinadoras de cada una de las Titulaciones de Grado, junto con la coordinadora de DiMeCoD y las Coordinadoras de cada Sub-proyecto, incluido en este conjunto la participación de los Coordinadores de Asignaturas. Además, también formarán parte de ellas los Delegados de Curso y Grupo de cada una de las Titulaciones. En conjunto, cada uno de estos representantes también formará parte de la *coordinación vertical*.

Siguiendo esta estructura, la composición de la coordinación (tanto vertical como horizontal) queda globalmente planificada.

2. FASE II: PREPARATORIA

El desarrollo de esta segunda fase estará centrado en la delimitación y consenso de los objetivos de trabajo de este proyecto. Se persigue romper con el aislamiento académico entre docentes estableciendo espacios de tiempo planificados a lo largo del curso para conseguir una docencia universitaria de calidad.

3. FASE III: DESARROLLO

Este proceso de desarrollo ha quedado configurado de acuerdo a tres momentos importantes dentro del proceso metodológico: inicial, intermedio y final, que se van a desarrollar en ambos cuatrimestres de cada curso académico. Este proceso de participación de todo el profesorado nos ha llevado a pensar en la necesidad de implementar mecanismos de coordinación docente que hagan uso de aplicaciones o herramientas que faciliten el trabajo de los respectivos coordinadores, tanto en la fase inicial de desarrollo, como en las fases posteriores de evaluación y mejora. En este sentido, el desarrollo de una aplicación informática que permita, entre otras funciones, evaluar y, en su caso, tratar de adecuar la carga real de trabajo del alumnado en cada una y en el conjunto de las asignaturas previstas en el plan de estudios, extendiendo su campo de aplicación a otros ámbitos directamente relacionados con la organización y coordinación docente (gestión de horarios, encuestas de carga de trabajo por parte de los alumnos, etc.).

4. FASE IV: EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

La última fase se centra en el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en cada una de las actuaciones desarrolladas y su posterior discusión, así como la consecuente elaboración de conclusiones y propuestas de trabajo. Se generarán herramientas que permitan evaluar todas y cada una de las actuaciones (E-Coordina2), tanto individual como globalmente y que sirvan de base al proceso de revisión y mejora continua de los mecanismos de coordinación docente y discente.

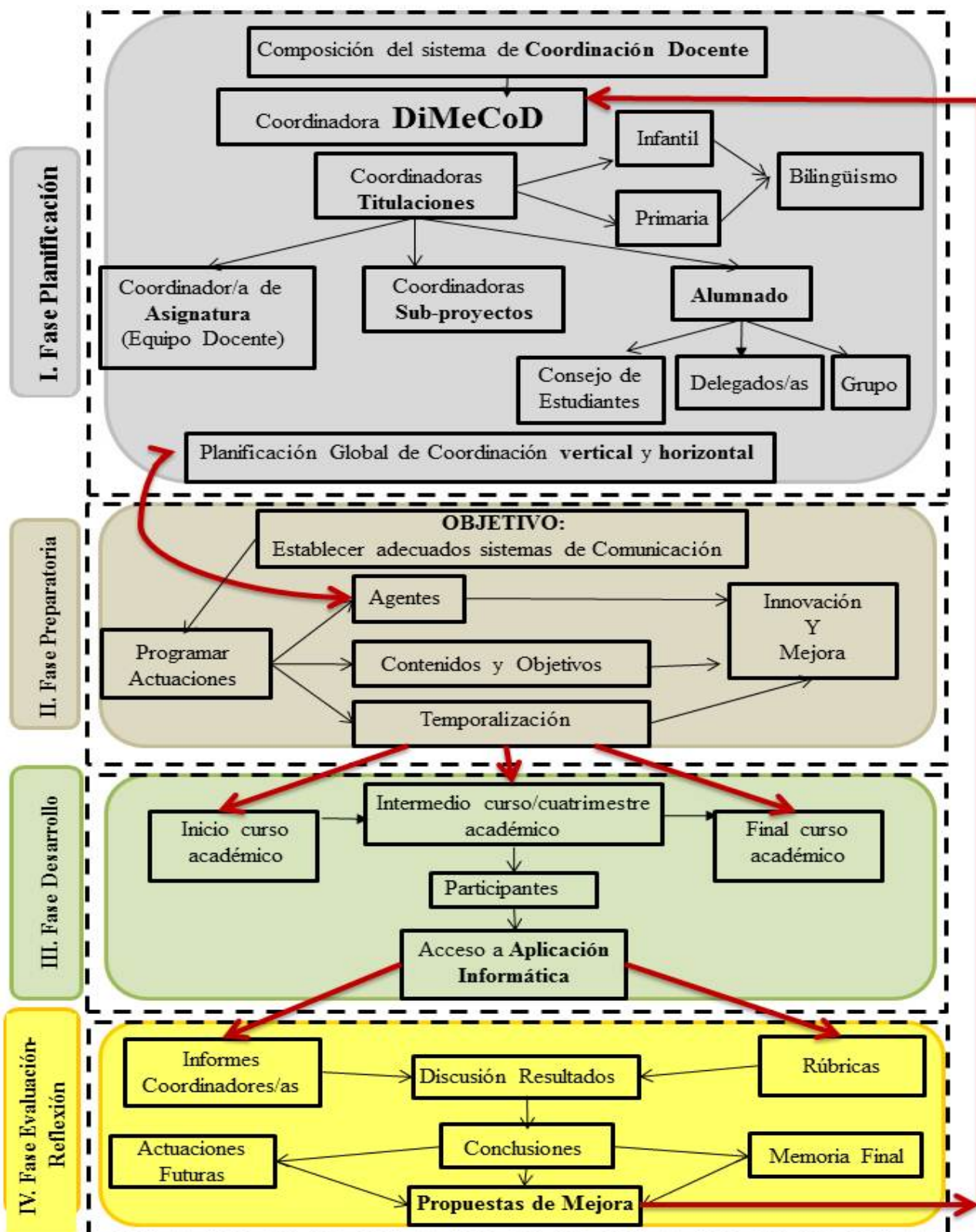


Figura 1: Esquema del proceso metodológico seguido en el proyecto DiMeCoD



Resultados

Actualmente nos encontramos en la primera fase del proyecto “Fase de Planificación” lo que ha supuesto la clave para articular la estructura y la composición del sistema de coordinación docente. Incorporar la figura del Coordinador de Asignatura, así como los Equipos Docentes junto a la figura de las Coordinadoras de cada Titulación ha supuesto un reto para la puesta en marcha de este sistema. Se recoge de una forma sintética y clarificadora los principales logros en relación a los objetivos específicos planteados en el proyecto (Tabla 1).

NIVEL DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INICIAL	INTERMEDIO	FINAL
	Bloque I: Organización Académica		
Planificar el cronograma de entrega de actividades, pruebas de evaluación, exámenes y equilibrio del volumen de trabajo del estudiante entre asignaturas de un mismo curso.			
Revisar y valorar la información recabada en los PCIETOs solicitados por la FCCE en esta misma convocatoria sobre el desarrollo y adquisición de competencias, con la finalidad de trasvasar la información de uno a otro.			
Convocar y establecer un calendario periódico y estructurado de reuniones docentes, sesiones de trabajo y talleres de innovación.			
Implementar la coordinación horizontal y vertical del Título.			
Desarrollar actividades transversales a las Titulaciones de Grado.			
Bloque II: Información y Comunicación			
Informar a la comunidad universitaria de los procesos de seguimiento y coordinación.			
Recoger y priorizar las demandas del profesorado y alumnado en relación a la implantación de cada Título.			
Participar en las Jornadas de Recepción del nuevo alumnado al inicio de cada curso académico.			
Facilitar la comunicación entre los distintos agentes implicados en las Titulaciones.			
Establecer canales y vías de comunicación.			
Dar a conocer los diferentes instrumentos de recogida de información.			
Comunicar a la comunidad universitaria los resultados de los distintos procesos.			
Bloque III: Innovación			
Promover la puesta en marcha de metodologías docentes y buenas prácticas.			
Potenciar la interdisciplinariedad y las actividades de aprendizaje compartido.			
Impulsar la participación de alumnado y profesorado en los procesos de innovación.			
Articular mecanismos de coordinación en la dirección, evaluación y defensa de los Trabajos Fin de Grado (TFGs).			
Diseñar e implementar una aplicación informática que permita recoger datos sobre los procesos de organización y coordinación docente como, por ejemplo, el desarrollo de encuestas sobre la carga de trabajo por parte del alumnado			
Generar y consensuar herramientas con formato de rúbricas, que permitan evaluar y facilitar el proceso de análisis y mejora continua.			



NIVEL DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INICIAL	INTERMEDIO	FINAL
	Bloque IV: Mejora		
Realizar propuestas de mejora en las Titulaciones y los Itinerarios Bilingües.			
Detectar necesidades y dificultades en las Titulaciones y los Itinerarios Bilingües.			

Tabla 1. Nivel de logro de los objetivos específicos del proyecto DiMeCoD.

La mayoría de los objetivos planteados han alcanzado los niveles iniciales de logro previstos en esta primera fase de planificación. En este momento es importante plantearnos que el desarrollo del proyecto en general se encuentra en un nivel de desarrollo inicial. A medida que DiMeCoD progrese hacia el Nivel Avanzado, se irán ampliando y consolidando las diversas actuaciones de coordinación planteadas en el proyecto.

Conclusiones

Los sistemas de evaluación puestos en marcha, tanto individual como globalmente, han servido de base para el proceso de revisión y mejora continua de los mecanismos de coordinación docente y discente. Estos sistemas de evaluación han estado basados principalmente en el diálogo y el intercambio de opiniones en cada una de las sesiones que se han ido realizando quedando reflejadas en las actas que posteriormente se publicaban en la Web de Coordinación de la FCCE, obteniendo unos resultados positivos. Por lo tanto, podemos decir que la principal evaluación ha estado basada en las evidencias del equipo de trabajo de DiMeCoD.

Consideramos que la puesta en marcha de Ecoordina2 para el próximo curso académico, arrojará una evaluación más detallada de todo el proceso. Esta herramienta informática nos permite introducir en los procesos de evaluación rúbricas que facilitan así el acceso a todos, la informatización y el manejo de los datos. El volumen de datos que Ecoordina2 ofrece y la posibilidad de emisión de informes (tablas, gráficos, descriptivos, etc.), nos permitirá analizar y trabajar de forma parcial en propuestas de mejora que contribuyan a elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Podemos concluir indicando que nuestra actuación ha tenido efectos positivos y se ha avanzado hacia un aprendizaje que, además de ser significativo, en gran medida ha sido relevante.

En este sentido, agradecer a la Universidad de Córdoba y su III Plan de Innovación y Mejora Educativa la financiación y el apoyo concedido para el desarrollo del proyecto DiMeCoD.



Bibliografía

- BAIN, B. (1974). "Bilingualism and cognition: Toward a general theory". In S.T. Carey, (ed.), Bilingualism, biculturalism, and education. Proceedings from the Conference at College Universitaire Saint Jean. Edmonton. The University of Alberta, pp. 119-128.
- CUMMINS, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hipótesis". Working Papers on Bilingualism, vol. 9, pp. 1-43.
- SÁNCHEZ, M^a DEL P. y DE TEMBLEQUE, R. DE R. (1986). "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales". Infancia y aprendizaje, vol. 33, pp. 3-26.
- TUNMER, E.E. y MYHILL, M.E. (1984). "Metalinguistic awareness and bilingualism". In W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (eds.) Metalinguistic awareness in children. Berlin: Springer Verlag, pp. 169-187.



Mesa 5.

Repensar la docencia en la universidad como agente de cambio. La Universidad comprometida con la mejora social

En esta mesa de comunicaciones se discuten algunas propuestas docentes que surgen desde la Universidad y que tienen por objetivo analizar el momento histórico actual, ampliando los límites de las aulas como espacios de aprendizaje. Se trata de propuestas que conectan la educación superior con otras instituciones sociales y con otras dimensiones de nuestras sociedades, buscando con ello que los aprendizajes tengan una utilidad desde el punto de vista del análisis crítico y del cambio sociocultural.



Diversidad: formación de estudiantes de comunicación en temas sensibles

Diversity: forming communication students on sensitive issues

Martínez Corcuera, Raúl. *Universitat de Vic – GRC Laboratori de Mitjans Interactius UB-UVIC*¹

* +34 938861222 | raul.martinez@uvic.cat

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar la puesta en marcha del proyecto denominado “www.diversitatonline.org” como un proceso de aprendizaje y sensibilización de estudiantes y profesionales de la comunicación en la representación y participación de las minorías etnolingüísticas, la diversidad y los procesos migratorios en los medios.

Partiendo de diferentes teorías del aprendizaje se pretende aplicar una formación que implica un espacio de documentación e información sobre cómo publicar en línea y cómo hablar de minorías; generar acceso a espacios de contacto con protagonistas y expertos; generar espacios críticos de la representación de la diversidad en los medios; aplicar y seleccionar contextualizadamente y de manera competente los conocimientos adquiridos en la realización, difusión y discusión de producciones comunicativas propias más allá del aula potenciando el aprendizaje autorregulado del alumnado.

www.diversitatonline.org responde, por una parte, a la necesidad de enfocar diferentes asignaturas de los grados de comunicación desde una perspectiva de innovación pedagógica. En segundo lugar, vincula proyectos de investigación del profesorado con la asignatura para alejar la experiencia docente de la rutina. Así, www.diversitatonline.org se enmarca en el proyecto europeo “Face2face”² que busca romper con la visión única de minorías etnolingüísticas desde los estereotipos negativos para mostrar la realidad diversa y propone su continuidad mediante las ayudas AQUID³.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, diversidad, comunicación...

Resumen en inglés

The aim of this paper is to present the implementation of www.diversitatonline.org project. It's a learning process to promote a real representation of ethnolinguistic minorities and migration

¹ Raúl Martínez Corcuera es miembro del GRC LMI (UB/UVIC) dirigido por Antonio Bartolome Pina y que cuenta entre sus miembros con Mariona Grané. Su colaboración ha sido imprescindible para la elaboración de esta comunicación.

² Face2face: facilitating dialogue between migrants and European citizens es un proyecto financiado por los Fondos de Integración de la Comisión Europea HOME/2011/EIFX/CA/2053 (2013-2014)

³ En el proceso de continuidad del proyecto, ha recibido una Ayuda AQUID 2014-2016 del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.



process in the media. Based on proposals of different theories of learning the project promote an area of documentation and information about how to publish online and how to talk about minorities; promote professional contacts with experts; generate critical spaces of representation of diversity in the media; finally, is an area to publish their own communicative productions beyond the classroom enhancing student self-regulated learning.

www.diversitatonline.org is framed in different areas. On the one hand, responds to the need to focus on different subjects in grades of communication studies from the perspective of educational innovation. Second, link professor's research projects to the subject to avoid routine. www.diversitatonline.org is part of the European "Face2face" project that seeks to break with the unique vision of ethnocultural minorities from negative stereotypes to show the diverse reality and proposes its continuity through AQUID aids.

Palabras clave en inglés: *self-regulated learning, diversity, communication*

Introducción

Todo proceso de aprendizaje requiere un diseño educativo y un diseño comunicativo, especialmente interrelacionados cuando hablamos de ambientes de aprendizaje potenciados por la tecnología. Y la relación es total cuando el objetivo del aprendizaje, como en el proyecto wwwdiversitatonline.org, es saber comunicar en general y, en particular, trabajar adecuadamente contenidos sensibles en la información.

La relevancia de las TIC en el aprendizaje sigue pendiente ante un proceso educativo que las utiliza para perpetuar modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionales en los que el profesorado es la autoridad, la información es única y todo el alumnado recibe los mismos contenidos en el mismo orden. Sin embargo, la comunidad educativa es consciente de la insostenibilidad de este paradigma y precisa un modelo educativo que parte de la creación y construcción de conocimiento y en el que las TIC juegan un papel fundamental.

www.diversitatonline.org propone un aprendizaje mediante interacción de las personas con su entorno planteando la construcción de conocimiento. Así, se plantea un espacio de análisis y crítica y un espacio para crear y compartir contenidos e información propia más allá de un mero espacio de visualización.

Marco teórico y objeto de estudio

La propuesta y realización del proyecto www.diversitatonline.org requiere dos aproximaciones convergentes. Por una parte, cuestiones innovadoras del aprendizaje vinculadas, entre otras, con la transformación del papel del profesorado y el propio alumnado; y por otra, el rol de las/los



comunicadores en la representación adecuada a la realidad de las minorías, la diversidad o los procesos migratorios.

1. www.diversitatonline.org y el tratamiento mediático de minorías etnoculturales y procesos migratorios

www.diversitatonline.org tiene como objetivo promover una adecuada representación y participación mediática de las minorías etnoculturales, la diversidad y los procesos migratorios. Los medios tienden a elaborar unos discursos, habitualmente amparados desde el prejuicio, que presentan la inmigración como personas llegadas a Europa en patera y por oleadas, que viven de las ayudas sociales, generan inseguridad, no quieren integrarse o son una amenaza para nuestras costumbres. Así, los medios, referentes informativos para muchas personas a la hora de entender nuestro entorno, muestran una imagen limitada y restrictiva de la realidad que dificulta el conocimiento de los otros, fomenta el miedo y estimula actitudes racistas.

Pese a esta visión negativa, consideramos la comunicación como herramienta estratégica con un inmenso potencial para promover el respeto y la cohesión social. Generar dinámicas para facilitar el mutuo conocimiento y fomentar el respeto es difícil pero no imposible y estos son algunos de los objetivos del proyecto www.diversitatonline.org. La profesión periodística, y el alumnado de comunicación desde su proceso de aprendizaje, ha de tomar conciencia de su responsabilidad para ofrecer perspectivas sociales y culturales plurales. El rigor y la profesionalidad periodística implican ser sensibles ante temas sociales y culturales que comprometen la convivencia. Parafraseando a la escritora Chimamanda Ngozi, frente a la visión plural de las realidades se encuentra el peligro de la historia única. Una visión única de la historia niega la igualdad de quienes no están representados en esta mirada y limita la visión de la historia a quienes la reciben: "Siempre he pensado que es imposible comprenderse con un lugar o una persona sin entender todas las historias de ese lugar o esa persona. La consecuencia de la historia única es que roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes". (Ngozi,2009)

2. Transformación del papel del profesorado/experto y del alumnado

La educación evoluciona desde una propuesta unidireccional a un proceso de interacción entre participantes (Bartolomé,2011; Grané y Bartolomé, 2013; Carneiro y Veiga,2010) que promueve nuevas formas de construcción del conocimiento, más sociales y más dependientes del grupo: "alumnado, profesorado, recursos, documentos... todo se organiza en múltiples redes mezcladas entre sí. El conocimiento se crea y se gestiona en la red (...) aprender en red no es una estrategia o metodología nueva: es el modo como se aprende en el mundo actual" (Bartolome,2011:40-41). Una propuesta que incide en la superioridad de la inteligencia colectiva del grupo respecto a la de sus individuos, incluido el profesorado. Se promueve un alumnado activo y motivado que participa en la construcción de su conocimiento, "que utiliza los medios desde la socialización pero de forma



cada vez más autónoma y según el desarrollo de sus competencias estratégicas (...) la capacidad individual de autogestión del propio aprendizaje es más importante para poder aprovechar estos sistemas de conexiones, redes de personas y recursos.” (Grané y Bartolomé,2013:41).

El profesorado ha de promover diferentes formas de pensar, actuar y sentir, ha de desarrollar y aplicar nuevas estrategias de aprendizaje, promover el uso de herramientas tecnológicas y trabajar el apoyo personal y el seguimiento tutorial en la búsqueda de feedback. Como refieren Carneiro y Veiga (2010:84) el proceso de aprendizaje ha de ayudar al alumnado a ser más autónomo, estratega y estar motivado en su aprendizaje académico para poder transferir sus esfuerzos y estrategias a otros contextos.

Bartolomé caracteriza la redefinición del nuevo perfil docente por tres aspectos “el/la docente no es la fuente de información; no posee la exclusiva del conocimiento; pero es fundamental para ayudar al alumnado a alcanzar el conocimiento.” (Bartolome,2011:40). Así, el papel del profesorado se intensifica en la creación de entornos, ambientes o escenarios en los que las personas puedan aprender, crear condiciones, seleccionar o proponer recursos adecuados, estar atentos al seguimiento de trabajo, como comparten la información y utilizan las herramientas... y un profesorado capaz de mantenerse al margen o intervenir con orientaciones adecuadas.

Collins, Brown y Newman (1989) (en Bartolome y Steffens,2010:22) presentan diferentes fases del papel del profesorado/experto en el aprendizaje. En la primera fase (de modelado) el profesorado es modelo para el alumnado; más adelante, el alumnado se involucra en las actividades pertinentes, bajo la supervisión del experto (fase de coaching); y en la tercera fase, el experto se retira y el alumnado goza de mayor libertad para el aprendizaje (fase de desvanecimiento). En esta línea, el educador como guía de Siemens (2007:16-17) refiere una fase inicial como experto con conocimientos avanzados en contenidos que promueve y estimula la exploración del alumnado para avanzar creando espacios en los que se puede crear conocimiento, explorar y conectarlo.

3. Características del aprendizaje y proceso de creación comunicativa

www.diversitatonline.org parte del análisis de las fases de la creación comunicativa y trata de potenciar un aprendizaje eficaz y autorregulado en el que la figura de un alumnado motivado juega un papel fundamental. Así, se recogen algunas de las características de este aprendizaje y se observa su aplicación en el proyecto.

Los textos de Bartolome y Steffens (2010), Steffens (2010), Adell y Castañeda, (2013), Paris y Winograd (2003) o Siemens (2005) entre muchos otros, observan algunas características del aprendizaje partiendo de teorías constructivistas/cognitivistas, de aprendizaje autorregulado o el conectivismo. Propuestas que pretende recoger nuestro proyecto como modelo de aprendizaje en comunicación.

Frente a la mera adquisición o transmisión de conocimientos, el aprendizaje se propone como proceso activo de construcción por parte del alumnado y la enseñanza es el proceso de apoyo de dicha construcción. Se destaca la colaboración, la conexión entre fuentes informativas o la relevancia de



conectar ideas y conceptos nuevos, es decir, plantear un proceso creativo. Implica reflexión sobre los resultados de su acción y articulación de lo aprendido.

Como proceso activo, implica aprender en situaciones específicas que pueden aplicarse en las mismas o en otras situaciones. Se aprende desarrollando conocimientos y destrezas en respuesta al entorno, manipulando objetos y observando el resultado de dichas acciones. Se fomenta el aprender a aprender, es decir, el aprendizaje autorregulado. Más que seguir un plan de acción, se propone la adaptación del alumnado a las condiciones cambiantes y saber qué hacer cuando se encuentran con problemas: “Debemos enseñar a solucionar problemas, y no solo las soluciones de los problemas conocidos.” (Castañeda y Adell, 2013:22)

El aprendizaje también ha de ser una actividad colaborativa mediante la interacción o compartiendo el aprendizaje con otras personas para construir nuevo conocimiento. Implica trabajar en grupo, promover la discusión, compartir talentos, pasiones, conocimientos y habilidades. Proyectos colaborativos abiertos a la participación de personas externas más allá del aula.

Los ambientes de aprendizaje y los contenidos han de ser auténticos y complejos. Se promueve acceder a información relevante, establecer conexiones e interactuar de múltiples formas (texto, audio, vídeo, etc.) y compartirlo y discutirlo con personas ajenas a la propia comunidad educativa. La difusión pública de los resultados del aprendizaje supone un grado relevante de autenticidad a las producciones del alumnado.

Metodología

1. ¿Qué es www.diversitatonline.org?

www.diversitatonline.org responde de manera transversal a muchas de las características del aprendizaje planteadas. Se pretende un espacio de formación y documentación; reflexión y crítica ante temas sensibles socialmente que necesitan un tratamiento profesional, riguroso y documentado. Es un espacio de sensibilización; contacto con fuentes informativas protagonistas y/o expertas en los diferentes ámbitos; y publicación de producción comunicativa sobre diversidad en los medios para facilitar el acceso y creación de una información completa y respetuosa con la realidad.

En la línea planteada por Gillmor (2010) se propone escoger un tema y crear un espacio web. El objetivo es generar espacios críticos de valoración y análisis de las noticias publicadas en los medios sobre el tema escogido con criterio propio. Se incide en las competencias que, cada vez más, se demandan del alumnado: “Percepción global, comprensión holística, capacidad de valoración de información, capacidad de integración e interrelación de datos”. (Bartolome, 2011:16)

Como espacio público de comunicación, www.diversitatonline.org es una actividad auténtica y compleja de un medio de comunicación online y, por tanto, el alumnado aprende en situaciones específicas que pueden aplicar en las mismas o en otras situaciones. El alumnado desarrolla



conocimientos y habilidades de relación con el entorno. Puede acceder a información relevante cercana y trabajarla en múltiples formatos de texto, audio o vídeo para su difusión y para compartirla externamente.

Este proyecto se plantea como actividad colaborativa. La comunicación permite trabajar individualmente y/o en grupo en la creación de piezas comunicativas. La exigencia de contacto y contraste de la información con fuentes informativas diversas supone compartir y colaborar con personas ajenas. Además, los resultados pueden presentarse y discutir públicamente en el aula y su publicación en la web permite compartir y discutir los resultados de manera abierta a todas las personas interesadas.

En la aplicación del proyecto en una fase inicial, www.diversitatonline.org ha sido un espacio compartido por diferentes asignaturas que incluyen Sociología, Deontología, Talleres de Ràdio y Televisión, Periodismo en línea, Columnas de opinión... y abierta a la participación de alumnado de diferentes universidades, que por ahora incluye a la Universitat de Vic y la Universidad del País Vasco. Además el proyecto se mantiene abierto a la participación de profesorado universitario, profesionales, personas expertas que pueden aportar piezas de documentación y reflexión, piezas comunicativas, informativas o de opinión para la discusión pública.

El proyecto implica la realización periodística de piezas informativas que responden a las propias características de la realización profesional, es decir, establece objetivos apropiados que son alcanzables y suponen un reto. La publicación incide en la autenticidad de un trabajo que, en el proceso de aprender a aprender o aprendizaje autorregulado, promueve la adaptación a las condiciones cambiantes y trabajar qué hacer cuando se encuentran con problemas.

2. Apartados y contenidos en la configuración de www.diversitatonline.org

El espacio www.diversitatonline.org incluye diferentes apartados para trabajar estas características del aprendizaje: un espacio de documentación informativa para conocer profundamente los contenidos que hemos de trabajar; un espacio de contacto con fuentes informativas vinculadas a l'ámbito de la diversidad; de análisis crítico de los discursos de los medios; y el espacio de presentación y difusión de las piezas informativas del alumnado para poder compartirlas y discutir las públicamente.

2.1. *La documentación en el proceso de aprendizaje en comunicación*

En la era de la "pedagogía de la abundancia" (Weller, 2011) y ante el crecimiento exponencial de la información (Siemens, 2005) es imprescindible la gestión del acceso a la información. Castells (1996) valora este acceso y la capacidad de generar, procesar y comunicar conocimientos e información mediante herramientas tecnológicas. En esta línea, Siemens (2005) incide en la gestión de esta abundancia informativa mediante la rápida evaluación, la capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones. Para Bartolomé "la tecnología confirma un nuevo universo comunicativo que afecta al modo como almacenamos la información tanto como también al modo



como pensamos y quizá a nuestra propia evolución futura” (Bartolome,2011:10). El alumnado no necesita más información del profesorado, sino desarrollar su propia competencia para trabajar con la información.

En el ámbito comunicativo, la documentación es básica (Galdón, 1993) para elaborar una información completa, clara y útil que permite huir de la superficialidad, evitar estereotipos y realizar una labor profesional y rigurosa. En cambio, para una transmisión rápida de hechos, opiniones y declaraciones, documentar la información no es necesario. En esta línea Wadah Khanfar⁴ refiere: “Las noticias ya son gratis; por la información pagaremos”.

Los diferentes apartados de www.diversitatonline.org incluyen análisis y producción sobre las claves para trabajar el formato periodístico online. El glosario permite analizar y discutir conceptos y terminología adecuada para un correcto tratamiento de la información. Las recomendaciones y la deontología son espacios para promover un trabajo comunicativo conforme a valores éticos y respetuosos con los derechos humanos.

2.2. Fuentes informativas diversas para un tratamiento comunicativo riguroso

Compartimos con Casero y López (2012:1-2) que la cantidad y calidad de las fuentes utilizadas permiten analizar la competencia mediática de la profesión a la hora de construir la realidad social. Los análisis demuestran la ausencia de representación mediática de la diversidad existente en la sociedad. El protagonismo de minorías etnoculturales, mujeres, personas con diversidad funcional o de aquellas personas que no encajan en el discurso hegemónico habitualmente aparecen vinculadas a situaciones de conflicto, criminalidad o victimización.

www.diversitatonline.org promueve el uso de múltiples fuentes informativas para mostrar una realidad completa y veraz mediante la agenda de la Diversidad⁵. Periodistas y alumnado pueden registrarse en la Agenda y acceder a más de un millar de personas expertas en el ámbito migratorio; personas de minorías vinculadas al ámbito migratorio o expertas en sus ámbitos profesionales; periodistas interesadas en contenidos sobre diversidad; o asociaciones. Estas fuentes informativas alternativas a las institucionales permiten una mirada diversa, respetuosa y más completa de la realidad y promueven un periodismo riguroso y de calidad.

2.3. Miradas

Mirada crítica implica reflexión y toma de conciencia ante el papel de los medios. Implica observar y desvelar los objetivos de los medios en la forma y el contenido de publicación, es decir, si pretenden informar, opinar, entretener, educar, convencer, vender, dar servicio... Implica

⁴ Entrevista de Lluís Amiguet con Wadah Khanfar (Director d'Al Jazeera entre 2003 y 2011) en La contra de La Vanguardia (06/02/2014)

⁵ Accesible desde ad.mugak.eu, la agenda de la diversidad es un proyecto generado por Mugak y XenoMedia desde 2006 que permite, a las personas registradas, acceder a contactos de asociaciones y personas vinculadas a la diversidad (minorías, expertas, periodistas...). En 2014 cuenta con más de 1.000 contactos/participantes.



evidenciar malas prácticas (titulares y/o imágenes incriminatorias, terminología estigmatizante, puntos de vista unívocos...) y destacar buenas prácticas de profesionales que apuestan por la presentación periodística de una realidad social diversa y compleja. La mirada crítica de los medios en www.diversitatonline.org requiere nuevamente reflexión y discusión en el proceso de sensibilización del alumnado en el trabajo periodístico profesional y riguroso.

2.4. Producción y difusión de contenidos

Tras el proceso de documentación, acceso a fuentes diversas y análisis crítico de la representación mediática de la diversidad, se completa el recorrido de sensibilización y capacitación a la hora de trabajar la producción de contenidos mediáticos desde la información y la opinión. Es un espacio para la reflexión y el análisis y para compartir contenidos sensibles socialmente. Permite profundizar y conocer los temas en detalle y aportar elementos de juicio y análisis que ayudarán, al propio alumnado y a la audiencia, a comprender mejor los hechos.

Remite el proyecto a la actividad auténtica y compleja que implica un medio de comunicación online.

Un trabajo profesional que concluye con la presentación de piezas comunicativas, informativas y/o de opinión trabajada en los múltiples formatos de texto, audio o vídeo.

Resultados

www.diversitatonline.org es un proyecto en fase inicial que huyendo de la repetición y la rutina busca promover actividades creativas y abiertas. Una experiencia que está siendo toda una aventura. Si bien la evaluación externa del proyecto europeo Face2Face ha considerado la creación de este espacio comunicativo como una buena práctica de producción y difusión de la diversidad en el ámbito comunicativo, los resultados no pueden presentarse como definitivos. En este sentido, hemos de considerar la evaluación de la aplicación del proyecto a partir del uso y la participación activa que se consiga en el propio desarrollo del proceso. Una evaluación que ha de tener en cuenta la cantidad de usuarios activos que publican prácticas desarrolladas en el marco de sus estudios; la participación de personas expertas publicando producciones comunicativas diversas; la actividad interdisciplinaria e interuniversitaria de las personas participantes... como objetivos previstos en el desarrollo del proyecto.

Tampoco pueden considerarse definitivos los resultados en la primera fase de aplicación del proyecto en el aula. El planteamiento inicial incluía la propuesta de creación de la arquitectura del web por parte del alumnado. Pero la gestión de este proceso y las necesidades operativas para el proyecto resultaron enormemente complejas. Ello supuso un retardo en el tiempo y una dificultad para la puesta en marcha del proyecto por parte del alumnado. También resultó compleja la realización del proyecto en un grupo demasiado amplio y poco motivado en la parte inicial del proceso. Es por ello que el proyecto ha de tomar cuerpo en los próximos meses cuando, una vez creado el espacio web



y partiendo de la experiencia del proceso inicial, tengamos la oportunidad de desarrollar los objetivos planteados en los diferentes grupos.

Entre los resultados más positivos en esta inicial puesta en marcha se incluye la aceptación y el apoyo al proyecto de profesorado de diferentes asignaturas de la Universitat de Vic. En este sentido, www.diversitatonline.org ya cuenta con la publicación de prácticas realizadas en asignaturas como Periodismo en línea, Sociología, Taller de Guión, Taller de televisión o Columna de opinión. Para el curso 2014-2015 el proyecto ya cuenta con la participación de profesorado de la UVIC-UCC en asignaturas como Deontología, Ética de la información o diferentes talleres de radio y televisión.

En esta perspectiva de futuro del proyecto cabe destacar significativamente la propuesta de participación de profesorado y alumnado de diferentes asignaturas y grados de la Facultad de Comunicación de la Universidad del País Vasco en Leioa. Avanzados los primeros contactos el proceso pretende incluir la gestión y publicación del espacio web o la realización de conferencias conjuntas del alumnado con personas de minorías, personas expertas y/o periodistas via skype.

Finalmente, la puesta en marcha inicial del proyecto durante el curso 2013-2014 también resalta la necesidad de trabajar las dificultades habituales en el margen de la evaluación que permite evidenciar y valorar los aprendizajes emergentes que proponemos. Esperemos que la continuidad del proyecto en los próximos cursos, potenciada por la aprobación de una Ayuda AQUID 2014-2016 del CIFE de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, permitirá trabajar estas y otras circunstancias.

Conclusiones

En cierto sentido, www.diversitatonline.org responde a un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE - Personal Learning Environment) en un espacio colaborativo. El proyecto incorpora, tal y como recogen las diferentes definiciones del PLE, herramientas, materiales, recursos humanos, fuentes de información, conexiones y actividades utilizadas en el proceso educativo. Al igual que los PLE, el proyecto también incorpora diferentes fases (Castañeda y Adell, 2013; Peña, 2013) iniciadas con el acceso a la información y las fuentes informativas; procesos de análisis, síntesis, abstracción y crítica para transformar la información; y la publicación de la reflexión sobre lo aprendido y estrategias de relación para compartir y reflexionar en comunidad.

Partiendo de la educación como oportunidades para promover cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo, este proyecto implica un proceso educativo de sensibilización y de rigor profesional que pretende transformar la manera de actuar de los profesionales y estudiantes de comunicación, como presentes y futuros profesionales, ante temas sensibles como la diversidad.

www.diversitatonline.org busca adaptar la tecnología a las necesidades del curso y en el proceso, influye en la manera de trabajar en la asignatura. En este sentido, consideramos dos cuestiones



fundamentales en el proyecto como modelo. Por una parte, es un espacio de comunicación y, por otra, el objetivo es crear contenidos para compartirlos y discutirlos.

Siguiendo las propuestas de García, Mirete y Maquilón (2013) el proyecto cumple diferentes objetivos de aprendizaje al aunar el recurso tecnológico (conocimiento técnico), la capacidad docente del profesorado (conocimiento pedagógico) y la aplicación de las mejores estrategias de enseñanza para cada asignatura (conocimiento del contenido).

Bibliografía

- ADELL, J., y CASTAÑEDA, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-52). Alcoy: Marfil.
- BARTOLOME, A. y STEFFENS, K. (2010). A technology for self-regulated learning. En Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (Edts), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective* (pp.21-32) Sense Publishers.
- BARTOLOMÉ, A. (2011). Comunicación y aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 2 (2). pp. 9-46. Consultado 4 de junio 2014. Disponible <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/viewFile/332/331>
- CARNEIRO, R. y VEIGA SIMAO, A.M. (2010). Technology enhanced environments for selfregulated learning in teaching practices. En Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (Edts), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective* (pp.75-102) Sense Publishers.
- CASERO RIPOLLÉS, A. y LÓPEZ RABADÁN, P. (2012). La evolución del uso de las fuentes informativas. En *III Congreso Internacional "Comunicación y Riesgo"*, Asociación Española de Investigadores en Comunicación (AE-IC).
- CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-28). Alcoy: Marfil.
- CASTELLS, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford. Blackwell.
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A., MIRETE, A.B., y MAQUILÓN, J.J. (2013). Implementación y evaluación de webs didácticas para la docencia universitaria presencial. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), pp. 121-132.
- GRANÉ, M. y BARTOLOMÉ, A. (2013). Nuevas concepciones del aprendizaje y la educación: trending topics. En J.L. Rodríguez (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 32-49). Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060.
- MAYORAL SÁNCHEZ, J. (2005). *Fuentes de información y credibilidad periodística*. En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Consultado 9 de mayo 2014. Disponible <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0505110093A/12446>



- NGOZI, CH. (2009) The danger of a single story. En *TED Talks*. Recuperado el 6 de marzo de 2009. Disponible en http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- GILLMORE, D. (2010). *Mediactive*. San Francisco, Creative commons. Disponible en http://mediactive.com/wp-content/uploads/2010/12/mediactive_gillmor.pdf
- OBSERVATORIO DE LA DIVERSIDAD (2005). *Diversidad y programación – observatorio 2005. Informe del proyecto European Week of Monitoring, funded by European Union*. Disponible en <http://media-diversity.org/en/additional-files/documents/b-studies-reports/Diversity%20and%20Media%20%5BES%5D.pdf>
- PARIS, S. AND WINOGRAD, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*, U.S. Department of Education.
- PEÑA, I. (2013) El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 93-110). Alcoy: Marfil.
- SIEMENS, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. En *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), (pp.3-10) Disponible en http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- SIEMENS, G. (2007). *Networks, ecologies, and curatorial teaching*. Consultado el 4 de julio de 2014. Disponible en http://www.connectivism.ca/blog/2007/08/networks_ecologies_and_curator.html
- STEFFENS, K. (2010). Didactics and self-regulated learning in technology enhanced learning environments: A contradiction?. En Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K. & Underwood, J. (Edts), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective* (pp. 33-52) Sense Publishers.
- WELLER, M. (2011). A pedagogy of abundance. En *Spanish Journal of Pedagogy*, 249. pp. 223–236.



La formación intercultural del docente desde la asignatura de Didáctica de la Música de la Educación Primaria

Intercultural training of teachers from the subject of music teaching in Primary Education

Bernabé Villodre, María del Mar. *Universidad Católica San Antonio*

* Datos de contacto: Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Campus de los Jerónimos, s/n. 30107 Guadalupe (Murcia) | mdmbernabe@ucam.edu

Resumen

En esta comunicación se recogen las diferentes propuestas prácticas desarrolladas durante el curso académico 2011/2012 con un grupo de futuros docentes de Primaria de la Universidad de Valencia matriculados en la asignatura "Didáctica de la Música de la Educación Primaria" que se cursa durante el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria. El análisis de la programación docente de esta asignatura mostró que no se habían incluido referencias a la educación intercultural, cuyo desarrollo exige la legislación vigente para esa etapa y por tanto el futuro docente que se estaba formando no conseguiría responder a su realidad educativa por carecer de dicha formación. Se muestra el proceso de adaptación curricular realizado sobre la guía docente, en cuanto a inclusión de contenidos conceptuales relacionados con la interculturalidad general y con la interculturalidad a un nivel musical, y las prácticas específicas propuestas para que el profesorado se comprometiese con la mejora social que implicaba el tratamiento con propiedad de la diversidad cultural. Se trató de mostrar y demostrar al alumnado que desde el aula musical universitaria se podía garantizar su formación pedagógica intercultural, imprescindible para atender unas aulas culturalmente diversas que llevan ya algunas décadas demandando una atención de calidad y en igualdad de condiciones.

Palabras clave: *interculturalidad, Primaria, música, formación docente*

Resumen en inglés

In this communication the different practical proposals developed during the academic year 2011/2012 with a group of future teachers of Primary Valencia University enrolled in the course "Teaching of Primary Music Education" courses that are collected during the first year of the Degree of Master of Elementary Education. Analysis of the teaching program of this course showed that they had not included references to intercultural education, which require the legislation to that stage and therefore the future teacher that was forming not get answer your educational reality for lack of such training. Curriculum adaptation process served on the teaching guide is shown in terms of inclusion of conceptual content related to general and multiculturalism to interculturalism a musical level, and specific practical suggestions for teachers to commit itself



to social improvement properly involved treatment of cultural diversity. He tried to show and demonstrate to students who graduated from the musical classroom could ensure intercultural teacher training, essential to attend a culturally diverse classrooms that lead some decades demanding quality care and equal.

Palabras clave en inglés: *Interculturality, Primary Education, music, training*

La diversidad cultural en el sistema educativo español

Los movimientos migratorios de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, llevaron a que el sistema educativo se replantease una serie de cambios que garantizaran la atención de todo el alumnado en las mismas condiciones. Aunque el principal problema residió en el momento de la puesta en práctica de esos principios educativos interculturales que defendía la legislación, ya que esto implicaba una importante revisión de los mismos (Louzao, 2011) y sobre todo de la universidad como “productora” de docentes. A lo que debe añadirse que éstos debían expandir la idea de la universalidad del conocimiento (García, 2011), concepto intrínsecamente relacionado con la educación intercultural que se preconizaba en la legislación vigente y que continúa estándolo.

Las denominadas “medidas de atención a la diversidad” supusieron un punto de encuentro, el lugar en el que quedaba recogida la atención al alumnado hijo de inmigrantes. Sin embargo, en ellas no se realizaba ningún tipo de distinción en cuanto al tipo de perfiles de “inmigrantes”; es decir, el alumnado hijo de inmigrantes procedentes de Latinoamérica se integra con mayor facilidad porque se comparte una lengua, pero aquellos que no son castellanoparlantes cuentan con mayores dificultades y precisan atención lingüística separada porque deben suplirse ciertas carencias comunicativas. Aunque resulta curioso que estas medidas de atención que tienen como objetivo principal suplir carencias y así favorecer la integración del alumnado en el desarrollo normalizado del aula, normalmente tienen lugar fuera de ese “transcurso normalizado” con el riesgo de exclusión social que esto implica.

La legislación debería concretar ese perfil denominado como alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, en el que parece encuadrarse el hijo de inmigrantes. El docente debería contar con diferentes enfoques didácticos, ya que no es lo mismo atender a un hijo de inmigrantes educado desde su etapa infantil en España y de habla castellana, que aquellos educados desde edad temprana pero no castellanoparlantes, así como aquellos que son castellanoparlantes pero de incorporación tardía, o aquellos que no son castellanoparlantes y encima se han incorporado tarde.

La legislación educativa debería tener en cuenta las posibles concreciones citadas y, en base a ellas, el docente tendría que tener sus recursos. De manera que la universidad tendría que verse “obligada” a garantizar dicha atención con la formación adecuada, o al menos con los replanteamientos pertinentes en sus distintas asignaturas. Y tomando como punto de partida esta consideración,



seguidamente se presenta la experiencia llevada a cabo en el aula de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, en la asignatura “Didáctica de la Música de la Educación Primaria”.

La asignatura de Didáctica de la Música de la Educación Primaria en la Universidad de Valencia

Durante el curso académico 2011/2012 impartimos esta asignatura al alumnado de primer curso y durante el primer cuatrimestre. Más allá del hecho de que se trataba de su primer año de estudios, momento complicado por la ruptura que supone el paso a otro nivel educativo diferente y que daría pie a otra comunicación, se partió de la intencionalidad de mostrar la realidad del aula e ir enfocando la parte didáctica de la materia en este sentido.

Antes de centrar la atención en las propuestas formativas para atender a la diversidad que se podían encuadrar dentro de la parte didáctica, que se han incluido en el epígrafe siguiente, se van a comentar los distintos pasos de reflexión y de análisis que se siguieron a partir de la lectura de la guía docente y de la preparación de la asignatura.

En primer lugar, resultó curioso comprobar que dentro de las distintas unidades temáticas que debían trabajarse no se incluían referencias al desarrollo de éstas desde la aplicación didáctica del futuro docente en el aula. Es decir, la denominación de la asignatura no se correspondía con aquellos contenidos que debían trabajarse, porque si bien se les estaban impartiendo los contenidos principales del Lenguaje Musical, se obviaba la aplicación didáctica de los mismos en el alumnado de Primaria. Este hecho llevó a replantear la materia para que la formación didáctica general musical permitiese ir concretando hacia la didáctica musical intercultural; y así poder responder a la competencia específica de la materia “Saber construir un repertorio que pueda definir la identidad cultural de un grupo clase”.

El tratamiento didáctico de la interculturalidad desde la música precisaba de tratar de garantizar que el alumnado discutiese casos reales, puesto que era uno de los resultados de aprendizaje. Entre estos casos reales debían incluirse aquellos que hiciesen referencia a una diversidad cultural realmente numerosa en todo el litoral mediterráneo. Para garantizar la práctica y el estudio de los elementos musicales desde esa perspectiva intercultural, debían tenerse en cuenta las competencias comunes al Grado de Maestro en Educación Primaria que mencionaba (aunque con un incorrecto uso terminológico) la necesidad de “Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula en contextos multiculturales”.

De manera que, en segundo lugar, se procedió a organizar el trabajo práctico desde la intervención didáctica y no desde la mera práctica de los conceptos por parte del futuro docente. El resultado fue que hubo dos grupos de prácticas propuestas para el alumnado: unas destinadas a su práctica de los distintos conceptos del Lenguaje Musical correspondientes a cada una de las unidades temáticas comprendidas en la guía docente; y otras centradas en preparar propuestas didácticas



musicales que pudiesen atender al alumnado culturalmente diverso, ya que ésta es la realidad de un elevado porcentaje de centros educativos de la península.

En tercer lugar y estrechamente relacionado con el paso anterior, se tuvo que tener en cuenta que a la hora de enfocar las prácticas (que se presentan en el siguiente epígrafe), éstas debían partir de una intencionalidad colaborativa y con un esquema cooperativo.

Todas estas indicaciones referentes al trabajo cooperativo, a la integración, a la interculturalidad, sí estaban presentes en los distintos apartados de la guía docente; no obstante, no se incluían apartados en las unidades temáticas centrados en el trabajo de los contenidos desde la didáctica, sino sólo desde la práctica y la adquisición de los contenidos conceptuales por parte del profesorado, sin “animarlos” a desarrollar la didáctica del Lenguaje Musical.

Así pues, se vio necesario reorganizar los contenidos y replantear la asignatura para que se trabajase la didáctica de los contenidos, por supuesto con la intencionalidad de educar a esa diversidad cultural que tanto necesita de pedagogos musicales más que profesores de música. De acuerdo con esto, a continuación se incluyen las distintas prácticas propuestas durante el curso, adecuadas a las necesidades de un profesorado que debía salir preparado para atender al alumnado culturalmente diverso.

Propuestas formativas para la atención a la diversidad cultural desde la música en Primaria

Para dar una idea más concreta y detallada de la forma de trabajo desarrollada, se van a presentar las unidades temáticas con las prácticas trabajadas en cada una de ellas y la orientación didáctica intercultural que se presentó desde y para la música.

A pesar de que un gran porcentaje del alumnado venía de centros con una gran presencia de alumnado hijo de inmigrantes, les sorprendieron muchas de las prácticas propuestas y desconocían que se podía contribuir tanto al conocimiento del “otro” desde el aula musical. Para conseguir ese conocimiento de las posibilidades educativas interculturales de la música, se partió de la preparación de unidades didácticas a partir de cada uno de los conceptos comprendidos en las unidades temáticas incluidas en la guía docente de la asignatura. Siempre desde la elaboración en grupos cooperativos, que favoreciesen la reflexión y la valoración de las aportaciones del compañero; ya que precisamente de esta manera se garantizaba que practicasen por sí mismos ese respeto a la producción del compañero y el espíritu colaborativo, además del diálogo (cultural) a través de actividades como la improvisación rítmica musical, etc.

En la primera unidad temática, centrada en el estudio del ritmo y del tempo, se propusieron improvisaciones de estructuras rítmicas elementales y que se planteasen cómo el proceso de escucha del compañero y la reincorporación del componente aportado por el compañero podían enriquecer su propia aportación. Esta reflexión acerca de las aportaciones de la práctica de la



improvisación en el aula culturalmente diversa podía llevarles a considerar cómo es necesario que el alumnado aprenda de las aportaciones del resto del aula.

A partir de esa reflexión se les inició en la elaboración de unidades didácticas, sobre todo porque lo importante era tratar de garantizar la relación entre el aprendizaje del aula y la futura actividad docente. Y este momento de preparación de la unidad didáctica para el trabajo de la improvisación rítmica se organizó de forma que se trabajasen ciertos principios característicos de la educación intercultural: en primer lugar, se formaron grupos para que trabajasen cooperativamente y no se limitasen a una distribución de las tareas (trabajo grupal), justo lo que se pretende conseguir en el aula de Primaria como punto de partida para garantizar el diálogo (cultural por extensión); en segundo lugar, se debían incluir objetivos que permitiesen el desarrollo de actitudes interculturales, tales como el respeto a la alteridad que se podía trabajar a partir de la escucha de la aportación del compañero. Entonces, las actividades de improvisación que propusiesen debían permitir desarrollar el respeto a la alteridad desde la escucha de la producción rítmica ajena y la apreciación de lo que ésta tiene que ofrecer a la propia.

La unidad temática segunda estaba centrada en el trabajo de la melodía y se propuso la composición de melodías a través de pautas básicas relacionadas con las tríadas de los grados de la escala, y la improvisación de estructuras melódicas elementales. Aquí el esquema de trabajo fue similar al de la unidad anterior, ya que el trabajo didáctico se centró en el desarrollo de propuestas de actividades a partir de los conceptos trabajados y la presentación de una unidad didáctica sobre éstas.

La importancia intercultural de la elaboración de actividades para trabajar la creación de melodías reside en la presentación de propuestas de composición colectiva. A través actividades compositivas en las que todo un grupo deba decidir cuál es el motivo que más les agrada o que entre todos modifiquen o reelaboren motivos propuestos, se consigue el aprecio de otras propuestas artísticas. Esto es de gran importancia para aprender a apreciar otras culturas, que es justo uno de los objetivos de la educación intercultural. Todo docente debe difundir ese respeto a otras culturas para lograr un desarrollo social armónico en su aula y, por extensión, fuera de ella.

La composición de melodías es una actividad que tiene mucho que ofrecer interculturalmente si es presentada como una actividad colectiva, aunque de forma individual también ofrece muchas posibilidades ya que si se orienta desde motivos preestablecidos caracterizados por otras culturas

Realmente, la innovación que tuvo lugar en la asignatura fue el trabajo de la didáctica que no aparecía relacionado entre los contenidos conceptuales, y la inclusión del punto de vista intercultural para trabajarlo desde la improvisación musical. Se intentó que comprendiesen cómo la improvisación musical que está incluida en los contenidos del área de Educación Artística de Primaria, puede favorecer y potenciar la interculturalidad en el aula.

Para la unidad temática tercera aunque no se propuso la elaboración de una unidad didáctica, sí que se les organizó en grupos de discusión para que debatiesen sobre la idoneidad de distintas actividades prácticas centradas en el trabajo auditivo de los grados tonales. Esta vez las propuestas



partieron del docente universitario, y ellos debían comprobar que los recursos y herramientas permitían trabajar distintos elementos característicos de la interculturalidad. Para ello, debían plantear una plantilla de evaluación tipo rúbrica que permitiese comprobar la idoneidad de las propuestas en cuanto a la consecución/desarrollo de actitudes interculturales en el alumnado.

Este tipo de actividades de análisis de propuestas les invitó a reflexionar y a ver en qué medida podían incorporar esas propuestas a sus propios planteamientos para el trabajo de la interculturalidad, de acuerdo con su experiencia como alumnado en centros con hijos de inmigrantes. Debe tenerse en cuenta que el fenómeno de la inmigración a “gran escala” no se vivió hasta la década de las últimas décadas del siglo XX, por lo que gran parte del profesorado puede no conocer de primera mano lo que es el compartir el espacio con una diversidad cultural procedente de otras partes del mundo (aunque sí de la diversidad propia del estado español).

La unidad temática número cuatro, al centrarse en los matices de articulación, permitía la posibilidad de que el alumnado (futuro profesorado) tomase consciencia de que a través de unos conceptos que pueden verse muy teóricos, respecto a otros contenidos musicales, también se pueden practicar conceptos relacionados con la educación intercultural. Puesto que los términos relacionados con la agógica y la dinámica se estudian en italiano, eso puede dar pie a toda una serie de actividades que relacionen partituras de compositores de distintas partes del mundo en las que aparezcan los términos en italiano; de manera que se comentarían aspectos como el lenguaje compartido, la posibilidad de diálogo a un nivel de sensaciones y comprensión de sentimientos, etc. Los futuros docentes tuvieron que crear una selección de partituras musicales de distintos países en las que se compartiese ese uso de la terminología italiana, y plantear qué tipo de actividades pueden realizarse en torno a la misma para trabajar un elemento característico de la interculturalidad seleccionado al azar del listado comentado en el aula.

Una unidad temática que dio mucho juego a la hora de incidir en el diálogo entre culturas fue la de la forma musical. Se propuso el análisis de distintas melodías para cada uno de los ciclos de Educación Primaria, de procedencia geográfica diversa. En ellas debían señalar las frases musicales y los motivos, actividad muy utilizada cuando se explican estos contenidos conceptuales, con la salvedad de que después tuvieron que tratar de establecer diferencias entre los conceptos de frase y de motivo entre cada una de ellas. Realmente, no vieron diferencias en cuanto a los elementos utilizados, incluso en muchas ocasiones la sonoridad era muy similar; de manera que esto les permitió comprender la universalidad del Lenguaje Musical y por tanto de la música. Así podían plantear sus actividades partiendo de la consideración de que igual que la música es común a todas las culturas, pero se combina de formas diferentes para producir cierta variedad, el diálogo entre culturas aparentemente lejanas sí es posible porque siempre habrá algún elemento común compartido (como el Lenguaje Musical).



Esta reflexión y el análisis que la produjo permitieron que el alumnado terminase de comprender el papel preponderante de la música en la consecución de la interculturalidad “exigida” en la legislación vigente.

Las unidades temáticas seis y nueve partían de un elemento común, los instrumentos musicales, sólo que en la primera debían fabricarse y en la segunda tocarse (instrumental escolar). Desde el punto de vista de la educación intercultural (musical) se puede decir que la fabricación de instrumentos de una forma colectiva permitirá al profesorado trabajar gran cantidad de valores, sobre todo el del respeto a la alteridad y a la producción de ésta. Y para entroncarlo con la interpretación de la unidad nueve, ofrece unas posibilidades muy interesantes a nivel intercultural porque se pueden incorporar esos instrumentos a la interpretación.

La incorporación de instrumentos fabricados a la interpretación con el instrumental escolar tradicional puede ser una forma interesante de trabajar el concepto de apreciación de la diversidad cultural. El hecho de incorporar otros instrumentos cotidiáfonos a la interpretación de una partitura clásica o popular supone un incremento de la riqueza sonora final de la pieza. Además, el futuro profesorado podrá valorar de primera mano lo que supone interpretar con instrumental propio y las diferentes sonoridades que éstos ofrecen a la partitura “clásica”. El aprecio de la diferencia es un elemento muy importante de la interculturalidad que puede trabajarse desde el aula musical con gran comodidad, tal como pudieron comprobar los futuros docentes.

El desarrollo de la unidad temática séptima fue muy similar al de la unidad destinada al trabajo de la interpretación instrumental. El partir de una propuesta práctica similar permitió dotar de cierta coherencia no sólo a los distintos contenidos trabajados, sino también a las prácticas y los objetivos perseguidos en cada una de ellas. Es decir, el trabajo de la apreciación cultural, de la diferencia, se realizó incorporando la voz al resto de instrumentos trabajados, incluidos los cotidiáfonos; de modo que el futuro docente se pudiese percatar de que la voz es un instrumento más a tener en cuenta.

La práctica de ejercicios de movimiento de la unidad temática octava permitirán al profesorado conocer las posibilidades rítmicas corporales del alumnado y a éstos comprender la riqueza que aporta el conocimiento de los movimientos “del otro”. Es una forma de trabajar el respeto a la alteridad, ya que el alumnado observará al compañero y se podrá enriquecer con esas aportaciones al incorporarlas a las propias propuestas.

En cuanto a las dos últimas unidades temáticas, la de audición musical y la de sistemas simbólicos de representación musical, se pudieron enlazar fácilmente. Al tratarse de un trabajo de audición activa y, por tanto, en la línea de los musicogramas de Wuytack, la utilización de gráficas no convencional y alternativas, estaba intrínsecamente relacionado. Y precisamente ese uso de otras gráficas para acercar el lenguaje de la música, permitió establecer gran cantidad de paralelismos con la educación intercultural: distintas formas de comprender una misma pieza musical, facilitar la comprensión de un mensaje musical, entre otras cuestiones.



El futuro profesorado debía preparar sus propios musicogramas a partir de canciones populares de distintas partes del mundo. Para ello, debían recurrir a figuras, objetos, que plasmasen el mensaje y la intención emocional de la pieza; esto llevaría a plantearse que se puede comprender un mensaje de “otro país” con elementos del propio, ya que emociones y elementos son (casi) siempre compartidos.

Conclusiones

La educación en el respeto a la diversidad cultural debería ser una competencia común a todos los grados, tanto para aquellos especialmente abocados a la docencia como para aquellos que por distintos motivos terminan desarrollando una carrera docente.

En esta línea de educar para comprender a la alteridad, la música tendría mucho que decir ya que es una herramienta lúdica y divertida que favorece la integración sociocultural del alumnado (Espejo, 2011). Son muchas y muy numerosas las experiencias que muestran como realidad factible la educación intercultural a través de la música en la etapa de Primaria como por ejemplo, Lorenzo y Espejo (2011) y Gómez (2011).

El docente debe tener los recursos necesarios para convertir el aula de música en un punto de unión y de reconversión de la identidad cultural “propia” en una identidad cultural compartida. Esa reflexión cultural sólo podrá conseguirse si el docente está formado para ello, de forma que pueda atender al alumnado mediante actividades cooperativas y con espíritu colaborativo, puesto que la didáctica intercultural toma como base los principios de la pedagogía activa que cuenta con actividades de este tipo (Sales, 2012).

Pese a que la interculturalidad en el aula de música no sólo se puede trabajar a través del patrimonio musical, tal como se ha podido comprobar con nuestra experiencia educativa en las etapas obligatorias, es cierto que son muchos los autores que secundan la consideración de trabajar la mirada del otro desde la riqueza de su patrimonio musical (Espejo, 2011). Aunque no debe olvidarse nunca la reflexión colectiva (Sales, 2012), el intercambio y en definitiva la reconstrucción compartida.

Entonces, el docente de Educación Primaria debe poder contar con la formación adecuada para atender a la diversidad cultural desde todas y cada una de las materias que cursa durante sus estudios universitarios. Y en este sentido, es la universidad española la que debe preocuparse de establecer la adecuada correspondencia entre competencias específicas de la asignatura y los contenidos que deben desarrollarse en la misma.



Bibliografía

- ESPEJO, J. A. (2011). El tratamiento de la inmigración y la interculturalidad desde un análisis retrospectivo de las propuestas educativas españolas. En F. J. García y N. Kressova (Coords.), Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 1675-1680). Granada: Instituto de Migraciones.
- GARCÍA, M^a J. (2011) Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. Revista de Educación, 356, 509-529.
- GÓMEZ, R. (2011). Música étnica, música intercultural. Un acercamiento en la Educación Primaria. Recuperado el 26 de junio de 2013, de <http://eduinnova.es/monografias2011/mar2011/musica.pdf>
- LORENZO, O. y ESPEJO, J. A. (2011). Folklore musical en las aulas de primaria y secundaria. Música y Educación, 87, 36-47.
- LOUZAO, M. (2011) La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. Cultura y Educación, 23 (4), 575-588.
- SALES, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. Educatio Siglo XXI, 30 (1), 113-132.



La educación para la paz en la gestión de la diversidad: el teatro del oprimido y la música comunitaria como herramientas de transformación de conflictos interculturales

Education for Peace in the management of diversity. Theatre of the Oppressed and Community Music as a tool for intercultural conflict transformation

Moliner Miravet, Lidón. *Universidad Jaume I de Castellón* *; Francisco Amat, Andrea. *Universidad Jaume I de Castellón*; Cabedo Mas, Alberto. *Universidad Jaume I de Castellón*

* Datos de contacto: +34 964729806 | mmoliner@uji.es

Resumen

En esta comunicación presentamos la propuesta de un proyecto cuya finalidad es formar al estudiantado del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I, en las metodologías de Teatro de los y las Oprimidos (TO) y de la Música Comunitaria (MC) para que se conviertan en formadores y agentes de transformación social a través de estas herramientas. Consideramos que el TO es un instrumento que facilita la visualización de los conflictos interculturales de una comunidad y descubre nuevas formas de transformarlos pacíficamente mediante la participación de todos y todas. Del mismo modo, la práctica musical conjunta en acciones de MC es y ha sido un elemento de generación de vínculos de convivencia intercultural positiva en espacios conflictivos.

Palabras clave: *Teatro del Oprimido, Música Comunitaria, Educación para la Paz, Gestión de la Diversidad.*

Resumen en inglés

In this paper we present a proposal for a project aimed at training students of the International Master in Peace Studies, Conflict and Development from the Universitat Jaume I, in methodologies of Theatre of the Oppressed (TO) and Community Music (CM) to become future agents of social transformation. We believe that TO is a vehicle that facilitates to show cultural conflicts in a community and to discover new ways to peacefully transform them. Similarly, the common musical practice through CM can be an element of promote positive coexistence spaces.

Palabras clave en inglés: *Theatre of the Oppressed, Community Music, Education for Peace, Management of the diversity.*



Introducción

La finalidad principal de esta comunicación es presentar la propuesta de formación de la asignatura Educación para la Paz del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflicto y Desarrollo de la Universitat Jaume I para el curso académico 2014/15. Esta propuesta está centrada en la introducción de las metodologías de Teatro de los y las Oprimidos (TO) y de la Música Comunitaria (MC) para que el estudiantado se convierta en formadores y agentes de transformación social a través de estas herramientas.

Consideramos que el TO es un instrumento que facilita la visualización de los conflictos interculturales de una comunidad y descubre nuevas formas de transformarlos pacíficamente mediante la participación de todos y todas. Del mismo modo, la práctica musical conjunta en acciones de MC es y ha sido un elemento de generación de vínculos de convivencia intercultural positiva en espacios conflictivos

El proyecto cuenta con tres fases. La primera parte, consistente en la formación del estudiantado, se desarrollará en el módulo de Educación para la Paz durante las fechas del 24 de noviembre al 19 de diciembre de 2014. En ella se contará con la colaboración de expertas formadoras tanto de TO como de MC y, entre todos, se creará una pieza de teatro foro y varias obras musicales relacionadas con la gestión de la diversidad y la transformación pacífica de los conflictos interculturales. En una segunda parte, se realizará la pieza de teatro foro en diferentes espacios: el centro penitenciario de Albocácer, el barrio de San Lorenzo, centros educativos de Educación Primaria y Secundaria y la Universitat Jaume I. En la última de las fases, el estudiantado del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo se convertirá en formador de las herramientas de TO y de música comunitaria en las comunidades.

Marco Teórico

La propuesta pedagógica que presentamos tiene su base filosófica en dos perspectivas educativas estrechamente relacionadas y que nos sirven de marco para definir y abordar tanto la inclusión como la transformación pacífica de conflictos: la Educación Intercultural Inclusiva y la Educación para la Paz.

En primer lugar, nosotros entendemos la inclusión dentro del marco de la Educación Intercultural Inclusiva. Esta perspectiva se concibe como un modelo educativo, tanto formal como no formal, que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad (Sales y García, 1997:46). La Educación Intercultural Inclusiva lleva tras de sí una serie de objetivos básicos (Sales, 2007) que nuestro proyecto de investigación contempla como fundamentales:



- Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción- reconstrucción) de la cultura , dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas para desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales (Benhabib, 2000).
- Valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos. Por ello , hay que tener cuidado en no sustituir el antiguo racismo biológico por un nuevo racismo culturalista , que hace equivalente el pasado de moda concepto de raza al de etnia y este al de cultura , creando así determinismos y diferencias supuestamente insalvables entre los grupos humanos (San Román, 1996) .
- Búsqueda de unos valores mínimos comunes , que dan sentido a la interculturalidad como puntos de referencia axiológicos para desarrollar ideologías , políticas y modelos educativos en un mundo plural , amenazado por cierto relativismo posmoderno. Para ello se desarrollarán estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, como forma de intercambio de perspectivas culturales y búsqueda de consensos y modelos alternativos (Díaz- Aguado , 2003)
- Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas , conductuales , personales y sociales para transformar estas prácticas y las estructuras que determinan y legitiman estas prácticas (Torres Santomé, 1995).

Por otra parte, desde la Educación para la Paz se entiende el conflicto como consubstancial a las relaciones humanas (Caireta y Barbeito, 2002). El hecho de asociar la idea de conflicto con la de violencia hace que se suele considerar como un concepto con connotaciones negativas. Pero, si tenemos en cuenta que es una forma de respetar la diversidad de opiniones y percepciones, de buscar soluciones mínimamente satisfactorias para todas las partes y que puede ser un medio de transformación de la sociedad, el concepto de conflicto toma connotaciones muy positivas.

En general se rechaza la violencia directa como modelo, pero se desconocen opciones alternativas para afrontar los conflictos. Esto hace que, a pesar de este rechazo, la violencia continúe siendo una forma demasiado habitual de abordar los conflictos. A menudo se tiene una percepción negativa del conflicto porque se asocia a la violencia. La intención de esta perspectiva es ver que el hecho que haya un conflicto no necesariamente implica que acabe en una situación de violencia y, por tanto, no debe verse como negativo. Educar en y para el conflicto es un reto de la educación para la paz. Un reto que se concreta en tres elementos:

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto: verlo como una forma de transformar la sociedad hacia mayores cuotas de justicia; descubrir que puede ser una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otros tipos de relaciones.
- Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad.



- Encontrar soluciones que nos permitan afrontar los conflictos sin violencia, sin destruir las otras partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en que todos ganemos y podamos satisfacer nuestras necesidades.

Tanto los objetivos que se marca la Educación Intercultural Inclusiva como los de la Educación para la Paz están estrechamente relacionados con nuestro proyecto de investigación ya que se convertirán en indicadores que permitan analizar y evaluar los procesos de inclusión social y de transformación pacífica de los conflictos que se han producido.

1. TO y MC como metodologías pedagógicas transformadoras

Esta intervención educativa se basa en las metodologías artístico-pedagógicas del Teatro del Oprimido y de la Música Comunitaria (MC).

El TO está avalado como recurso fundamental a la hora de realizar proyectos de inclusión social y transformación pacífica del conflicto (Alfaro y Sura, 2007; Baraúna, 2007; Bidegain, 2007; Forcadas, 2012; Linds, 1998; Puga, 2010 y 2012, Simon, 1994; Tran, Burke and Weinberg, 2012). Cabe recordar, además, que tiene su base en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1970), referente dentro de la pedagogía crítica.

El Teatro del Oprimido (TO) se concibe como una metodología compuesta por ejercicios, juegos y técnicas teatrales que permite a los participantes, a través del lenguaje teatral, modificar la realidad con una participación activa. Está centrado en la idea de que el espectador tiene la capacidad de transgredir el ritual teatral convencional, de penetrar en la imagen de una pieza de teatro y transformarla (Boal, 2002, 2004).

Se trata de un teatro interactivo que transforma el monólogo en diálogo como medio para incluir en el proceso al oprimido (a la diversidad excluida). En este sentido, empodera al espectador porque estimula su participación y lo convierte en protagonista de la acción dramática, permitiéndole un espacio para expresar su voz. Esta representación e intervención por parte del espectador (espectador y actor al mismo tiempo), posibilita la visualización de los conflictos de la comunidad para encontrar soluciones viables y adecuadas que consigan transformarlos en la realidad.

Los puntos fuertes de esta metodología son, por una parte, la defensa del diálogo y la cooperación entre las personas. Por la otra, una acción dirigida a problematizar, comprender y transformar la realidad. Ambas cuestiones consideramos que son clave a la hora de gestionar los conflictos y la diversidad de una comunidad.

Por tanto, consideramos que el TO es un instrumento que facilita la visualización de los conflictos interculturales de una comunidad y descubre nuevas formas de transformarlos pacíficamente mediante la participación de todos y todas.

Respecto a la Música Comunitaria (MC), la noción proviene de la idea de arte comunitario, directamente anexada con el concepto de comunidades locales, que emerge de acciones



relacionadas con el arte, destinadas a la sociedad civil y llevadas a cabo por actores miembros de una comunidad de participación ciudadana.

La MC tiene como principal finalidad construir espacios de participación en los que, a partir de la creación y práctica artística, se generen iniciativas destinadas a la mejora de individuos y comunidades. Se orienta hacia acciones colectivas en las que la experiencia artística sea compartida por todos los miembros, de manera que busca la deconstrucción de viejos estereotipos en los que la creación de arte debe quedar únicamente reducida a aquellos que saben de arte, y promueve el acceso a todo aquél que desee disfrutar de él. Parte, por tanto, de principios que defienden la idea de que todas las personas tienen el derecho y la capacidad de hacer, crear y disfrutar de su propia música y, con ello, de participar en la vida musical y creativa de sus comunidades (Higgins, 2012, p. 5).

Desde el campo de la educación, las prácticas musicales comunitarias se encuadran habitualmente en el ámbito de lo no formal. La música comunitaria ha contribuido al incremento de la participación en la vida musical para personas y colectivos que, de otro modo, no hacían uso de ella. Algunas de estas iniciativas, incluso, han garantizado el acceso a una educación musical a individuos que carecían de las posibilidades para disfrutar de ella. La participación colectiva en estos contextos hace plantear modelos educativos en los que la importancia de la excelencia musical deba encontrar espacios de concertación con la búsqueda del disfrute por la música. Al mismo tiempo, el enfoque social de las prácticas hace de este aprendizaje un modelo más integral, a partir del cual podemos, a través de la música, sensibilizarnos, desarrollar nuestra capacidad ética y aprender a vivir en nuestra sociedad y a convivir.

Participantes

Los principales protagonistas de este proyecto son los/as estudiantes del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Una de las idiosincrasias de este Máster es la diversidad cultural que encontramos entre nuestro estudiantado. Tal y como nos muestran los datos, a lo largo de su carrera, un total de 1.127 estudiantes de 114 países diferentes han participado en el programa.

El valor multicultural e interdisciplinario que ofrece la diversidad geográfica, cultural y académica del estudiantado puede permitir compartir un espacio adecuado para reflexionar y analizar las posibles implicaciones de la transformación de conflictos en las distintas sociedades. Algunos de los estudiantes provienen de países que han experimentado situaciones recientes o latentes de los conflictos armados, y algunos otros vienen de lugares que se encuentran entre las primeras líneas de los intereses estratégicos de la acción humanitaria y la cooperación al desarrollo.

Por otra parte, otros agentes que participarán en este proyecto serán las entidades y agentes de la comunidad que se enriquezcan de la formación que ofrezcan estos estudiantes, una vez formados en TO y MC.



Del mismo modo, el profesorado del Máster del módulo Educación para la Paz, también participará en la formación impartida dirigida al estudiantado. A través de las diferentes sesiones tendrá la oportunidad de conocer en profundidad ambas herramientas y poder compartir con el resto del profesorado del Máster los aprendizajes y experiencias adquiridas.

Conclusiones

Por todo lo aportado en la presente comunicación, consideramos que esta propuesta pedagógica puede reportar aprendizajes experienciales, transformacionales personales, grupales y comunitarias y el empoderamiento de los y las participantes.

En este sentido, el TO y la MC son herramientas artístico-pedagógicas muy potentes y poco abordadas en las aulas de Educación Superior. La Universidad, con su vocación ciudadana y su responsabilidad social, podría comenzar a mirar hacia estas metodologías para promover la formación de un estudiantado implicado en su realidad y con herramientas y competencias para abordar situaciones conflictivas y convertirse en un agente facilitador de la transformación pacífica de conflictos y la inclusión social.

Bibliografía

- ALFARO, L.D. y SAURA, C.I. (2007). *Teatro Comunitario como proceso de transformación social. Sistematización de tres experiencias en Chile: Un desafío para el Trabajo Social Comunitario*. Universidad Tecnológica Metropolitana: Santiago de Chile
- BARAÚNA, T. (2007). *Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Tesis Doctorado Educación y Sociedad. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.
- BENHABIB, S. (2000) *Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització*. Valencia: Tàndem Edicions.
- BIDEGAIN, M. (2007). *Teatro comunitario: Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel.
- BOAL, A. (2002). *Juegos para actores y no actores: Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- BOAL, A. (2004). *El Arcoiris del Deseo*. Barcelona: Alba Editorial.
- CAIRETA, M. y BARBEITO, C. (2002). *Introducción de conceptos: paz, violencia y conflicto*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau
<http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf>
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- FORCADAS, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona*. Agrupación de Editores y Autores Universitarios: Barcelona.
- FREIRE (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder



- HIGGINS, L. (2012). The Community in Community Music. In G. McPHERSON & G.F. WELCH (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol 2). New York: Oxford University Press.
- LINDS, W. (1998). Theatre of the Oppressed: Developing a pedagogy of solidarity? *Theatre Research in Canada*, Vol 19, Numbre 2/Fall
- PUGA, I (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social, Comunitaria. *Rev. Sociedad & Equidad*, No 3, Enero.
- PUGA, I. (2010). *Teatro del Oprimido: una herramienta para la Psicología Social Comunitaria*. Tesis para optar al título de psicóloga. Santiago, Universidad ARCIS.
- TORRES SANTOMÉ, X. (1995). La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción, en AA.VV. *Volver a pensar la educación*. Vol I. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata, 232-253.
- TRAN, L.; BURKE, K. y WEINBERG, M. (2012). Boal, Freire and us, *The Pedagogy and Theatre of the Oppressed International Journal*, Vol 1, Autumm.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée de brouwer.
- SANDÍN, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- SALES (2007). Diversidad en el ámbito escolar: Por una educación intercultural. *Actas Congreso Orientación Educativa y Profesional*. Universitat Jaume I: Castellón
- SAN ROMÁN, T, (1996) *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona: Tecnos-UAB.



Construyendo conocimiento colectivo: el impacto social de las investigaciones sociales

Building collective knowledge: the social impact of social research

Beloki Arizti, Nekane*. *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea*; Martínez Domínguez, Isabel. *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea*. Darretxe Urrutxi, Leire. *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea*

* Datos de contacto: +34 946014602 | nekane.beloki@ehu.es

Resumen: El giro dialógico de la sociedad ha llevado a que el diálogo, la negociación y el consenso estén cada vez más presentes en todos los ámbitos sociales, incluida la investigación. En este marco, la metodología comunicativa, basada en criterios de horizontalidad y democratización, nos ayuda a obtener un mejor entendimiento del objeto de análisis en cuestión, así como a generar efectos transformadores en las realidades que analiza. Esta comunicación, presenta el proceso seguido en la elaboración de las recomendaciones y propuestas de mejora de la fase final de una investigación basada en la metodología comunicativa, junto al impacto percibido. Dicha investigación se ha centrado en el ámbito de la infancia en situación de desprotección y ha sido llevada a cabo en el marco del Programa Universidad-Sociedad de la UPV/EHU. Explicamos cómo en dicho proceso hemos propiciado la participación de diferentes agentes y voces a través de la realización de una jornada de trabajo, con el objetivo de construir conocimiento colectivo; y posteriormente, a través de un diálogo con personas implicadas para conocer el impacto social. Partimos de la idea de que son estos procesos comunicativos los que realmente posibilitan una transformación en la realidad y al hacerlo, sintonizamos con la estrategia Horizon 2020 que pone especial énfasis en el impacto de las investigaciones respecto a los retos sociales. Por último, presentaremos las principales aportaciones obtenidas en este proceso de trabajo conjunto, así como evidencias del impacto que dicho proceso ha tenido en diferentes aspectos de las realidades en que se ha trabajado.

Palabras clave: *metodología comunicativa, giro dialógico de la sociedad, infancia en situación de desprotección, educación social, sistema educativo formal.*

Resumen en inglés: The dialogic turn in society has led to dialogue, negotiation and consensus being increasingly present in all areas of society, including research. Within this framework communicative methodology, based on criteria of horizontality and democratization, helps us gain a better understanding of the scope of analysis, as well as generating transformative effects on the realities analyzed. In this paper, we are presenting the process we followed in drawing up the recommendations and proposals for improvement in the final phase of a piece of research carried



out using this methodology and focusing on the field of children in vulnerable situations, which we have carried out in within the framework of the UPV-EHU University-Society Programme. We present how, in the aforementioned process, we facilitated the participation of various stakeholders and concepts in this section of the research by organizing a conference with the aim of building collective knowledge. Therefore, we start from the premise that these communication processes are the ones that actually enable us to make a real impact on the research. By doing so, we are in step with the Horizon 2020 strategy which places particular emphasis on the impact of research in respect of social challenges. Finally, we present the main contributions reached in this process of working together, as well as evidence of the impact that this process has had on different aspects of the realities we worked on.

Palabras clave en inglés: *communicative methodology, dialogic turn of society, children in vulnerable situations, social education, formal education system.*

Introducción

Esta comunicación se centra en la última fase de una investigación llevada a cabo con la metodología comunicativa, cuyo objetivo era la elaboración colectiva de recomendaciones y propuestas de mejora, a partir de la presentación y el debate de los resultados. Dicha investigación trataba de conocer la percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia en situación de desprotección en la Comunidad Autónoma Vasca. En ella se utilizaron técnicas de investigación propias de esa metodología, tales como las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión comunicativos. En su última fase, se organizó una jornada con profesionales implicados en la investigación, con el doble objetivo de presentar y debatir los resultados obtenidos en la primera fase, así como de construir conocimiento colectivo y elaborar propuestas de mejora sobre la realidad estudiada. Asimismo, se recogió información de distintas personas participantes en las actividades anteriores, para conocer el impacto que el propio proceso de investigación y las acciones en él realizadas, podían haber tenido en su quehacer profesional.

En las siguientes líneas se presentan algunas cuestiones conceptuales relativas a la metodología comunicativa y el impacto social, posteriormente se exponen el proceso seguido, las acciones en él realizadas y la construcción de conocimiento colectivo generado, para finalizar con el impacto que todo ello ha tenido en las realidades abordadas en la investigación.

Metodología comunicativa e impacto social

Actualmente la metodología comunicativa está siendo reconocida a nivel mundial, ya que investigaciones realizadas con este tipo de metodología demuestran que tienen un impacto social en aquello que estudian; es decir, se basan en evidencias científicas y demuestran ser



relevantes a nivel social. Constituye una respuesta metodológica al giro dialógico de las sociedades y de las Ciencias, en la transformación de situaciones de desigualdad y exclusión, permitiendo creer en la posibilidad de cambio social y utopía (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) destacan los postulados de la metodología comunicativa: la universalidad del lenguaje y de la acción; las personas como agentes sociales transformadores; racionalidad comunicativa; sentido común; sin jerarquía interpretativa; igual nivel epistemológico; conocimiento dialógico. Recuerdan que cualquier persona tiene la capacidad de comunicarse e interactuar con las demás personas ya que el lenguaje y la acción son inherentes al ser humano. Las personas son agentes sociales transformadores que pueden modificar estructuras utilizando la racionalidad comunicativa y tomando el lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento. Hay que considerar el sentido común de las personas participantes, ya que a partir de las interpretaciones que los propios individuos elaboran sobre las acciones se puede seguir construyendo conocimiento. Se debe rechazar el presupuesto de la jerarquía interpretativa por parte de las personas investigadoras, debiendo participar en planos de igualdad con las personas participantes para así generar conocimiento dialógico que contribuya a un nuevo saber.

La organización de la metodología comunicativa se basa en la creación de Consejos Asesores, grupos de investigación multiculturales, grupos operativos de trabajo, reuniones plenarios de los equipos de investigación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006); y en la utilización de técnicas cualitativas comunicativas, las más destacadas son los relatos comunicativos de vida cotidiana, los grupos de discusión comunicativos y las observaciones comunicativas (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Todas ellas tienen en común estar orientadas al cambio basándose en el diálogo igualitario, así como tener un impacto social real (Tellado, López y Alonso, 2014).

El impacto social, según IMPACT-EV¹ (Proyecto de investigación científica europea destinado a transformar los criterios de selección y evaluación de los proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades), se entiende como los efectos de las políticas y las acciones ciudadanas para lograr los cinco objetivos de la Unión Europea: garantizar el empleo al 75% de las personas de 20 a 64 años; invertir el 3% del PIB de la UE en investigación y desarrollo; aumento de la eficacia energética y de las energías renovables; reducir las tasas de abandono escolar y el aumento de la educación de tercer nivel; reducir la pobreza y la exclusión social.

Desde CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, desde la década de los noventa se ha ido aplicando dicha metodología en multitud de proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales, incluyendo programas financiados por la Comisión Europea como por ejemplo Workaló 2001-2004 e Includ-ed 2006-2011 (Puigvert, Christou y Holford, 2012). Por ejemplo, en el proyecto "Includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación", a través de técnicas de

¹ <http://impact-ev.eu/about/>



recogida de información como los grupos de discusión comunicativos, los relatos comunicativos de vida cotidiana, observaciones cualitativas, cuestionarios, etc., se demostró que con la participación de la comunidad en todos los espacios educativos y dando voz y voto a las personas en la toma de decisiones, se consigue el éxito escolar para todos y todas (Gómez y Holford, 2010). En dicho proyecto se destaca la participación de la comunidad en todo el proceso de la investigación (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011) y permite que las voces de grupos vulnerados sean reconocidas y contribuyan a cambiar la realidad (Puigvert, Christou y Holford, 2012). En el proyecto Workaló que se centró en por qué las personas gitanas eran excluidas de las escuelas, el trabajo y otros ámbitos sociales, algunos de los miembros del Consejo Asesor fueron personas gitanas, lo que contribuyó, entre otros aspectos, a tener un mayor impacto social y político (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011).

Independiente del tema objeto de estudio, las investigaciones llevadas a cabo desde una metodología comunicativa demuestran que tienen impacto social, por ejemplo, en la superación de la violencia de género (Tellado, López-Calvo y Alonso-Olea, 2014; Valls, 2014).

En definitiva, en sintonía con los proyectos que la Unión Europea está financiando, Horizon 2020, IMPACT-EV, se necesitan investigaciones que logren mejoras sociales, es decir, que los resultados de dichos estudios contribuyan a alcanzar los objetivos estipulados. Y una de las metodologías que está demostrando tener un impacto social es la comunicativa, ya que asegura que cualquier recomendación en las investigaciones surge como resultado del diálogo conjunto entre investigadores e investigadoras, miembros de grupos vulnerables, educadores y educadoras, políticos y políticas responsables, profesionales y/u otros ciudadanos y ciudadanas (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011).

Proceso seguido y actividades realizadas

Tal como hemos señalado, en esta comunicación vamos a explicar cuál ha sido el proceso seguido en la elaboración de las recomendaciones y de las propuestas de mejora en la fase final de la investigación realizada. Por ello nos centraremos en el análisis de cómo hemos propiciado la participación de diferentes agentes y voces a través de la realización de una jornada de trabajo, con el objetivo de construir conocimiento colectivo.

Cabe destacar que en todo el proceso de la investigación se ha propiciado dicha participación, ya que hemos trabajado en un equipo mixto de investigación, contando con un Consejo Asesor a lo largo de todo el proceso y empleando técnicas de recogida de datos de carácter comunicativo. En la recta final del proyecto, una vez que el equipo de investigación había realizado el análisis de los resultados y había sacado algunas conclusiones significativas, nos pareció interesante organizar una jornada de trabajo con el objetivo de presentar dichos resultados, contrastarlos con las personas invitadas a la jornada y elaborar recomendaciones y alternativas



conjuntamente. Para todo ello nos parecía fundamental contar con la participación de un mayor número de profesionales de los dos ámbitos estudiados.

Esta Jornada se llevó a cabo el día 24 de enero de 2014, en el Palacio John (Edificio de La Bolsa), en Bilbao (calle Pelota 10, 48005 Bilbao) en un horario de 10h a 14h. En total participaron 28 personas, aparte de los miembros del equipo de investigación, entre las que contábamos con educadores y educadoras sociales de los Equipos de Intervención Socioeducativa (EISE), educadores y educadoras de calle, trabajadoras y trabajadores sociales, un psicólogo, un pedagogo, cuatro personas de equipos directivos o profesores y profesoras de diferentes centros escolares y un técnico en organización educativa. La jornada tuvo dos partes: una primera en la que se hizo una presentación del equipo de investigación y de los diferentes partners, a la vez que se presentó el proceso de la investigación, desde la opción metodológica hasta los resultados más importantes del estudio; y, una segunda, donde se trabajó de una manera dinámica y participativa. En esta segunda parte se les plantearon tres preguntas detonantes:

1. Nivel de identificación. ¿Con qué me identifico? ¿Qué me ha sorprendido?
2. Pasos que puedes dar tú. ¿Qué puedo hacer yo y/o mi equipo para mejorar la atención a la infancia con la que estoy trabajando? ¿Qué puedo hacer yo como profesional, para mejorar la respuesta a las necesidades de la infancia en situación de desprotección?
3. Pasos que pueden dar los otros (quiénes, a qué nivel) en el mismo sentido. Qué pediría a otros. ¿Qué pediría a otros (profesionales, entidades, instituciones...) para mejorar la respuesta a las necesidades de la infancia en situación de desprotección?

La dinámica de trabajo fue la siguiente: los y las participantes se organizaron en grupos mixtos, heterogéneos, garantizando que en cada uno de ellos hubiera profesionales del ámbito social y escolar. Cada grupo contaba con dos cartulinas con post-it de colores. En una cartulina iban reflejando aquellos aspectos con los que se habían identificado o que les había asombrado y en la otra cartulina fueron identificando aquellos aspectos de mejora (qué puedo hacer yo y/o qué pueden hacer otras personas). Al final de la sesión se hizo una puesta en común.

A partir de aquí, el equipo de investigación se comprometió a recoger las cartulinas y a realizar la devolución de las ideas surgidas en la sesión de trabajo. De manera que los resultados de este proceso fueron enviados a todas las personas participantes en el mismo recogidos en un tríptico.

Una vez concluido el proceso y al cabo de seis meses, hemos realizado una selección de personas a las que se envió un cuestionario para valorar el impacto de nuestra investigación en su quehacer profesional cotidiano. Las preguntas clave de dicho cuestionario han sido las siguientes:

- ¿Habéis conocido por primera vez a otros profesionales que trabajan en/con la infancia en situación de desprotección? ¿Quiénes?
- ¿Habéis tenido oportunidad de conocerlos/reconocerlos mejor o más?



- ¿Creéis que ha posibilitado la comunicación entre vosotros y vosotras?
- ¿A partir de estos encuentros habéis avanzado en alguna línea de trabajo más colaborativo: iniciar algunas reuniones, plantear algún trabajo común...?
- ¿Estos encuentros han cambiado en algo tu percepción de la figura de otros profesionales y de su quehacer en relación a la infancia en situación de desprotección?
- Y por último, en general, ¿creéis que esta metodología de investigación comunicativa puede tener o tiene impacto en las realidades que estudia?

Conocimiento colectivo generado

Algunas de las conclusiones obtenidas tras esta jornada, considerando un sistema categorial emergente que permitía analizar e interpretar la información desde su dimensión transformadora y excluyente, fueron las siguientes:

- En ambos ámbitos existen modelos de intervención diferentes a pesar de que prevalezcan normas reguladoras comunes. Los centros escolares participantes en el estudio pertenecen al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, lo que implica que apuesten por la colaboración. En el ámbito social, persisten diferencias en cuanto a la estructura administrativa y competencial referente a la intervención. En las jornadas se matizó que en la práctica persiste un enfoque psicologista de la infancia centrada en casos fundamentalmente.
- Los espacios de intervención entendidos como aquellos lugares comunes en los que diferentes profesionales que trabajan con la infancia en situación de desprotección y sus familias, tienen que compartir. Al menos se identifican cuatro niveles de menor a mayor profundización: conocimiento, reconocimiento, trabajo colaborativo, y trabajo complementario compartiendo un modelo de intervención consensuado. Muchos profesionales afirman que no se reconocen entre sí y existe un sentimiento de que los profesionales del ámbito escolar no conocen los servicios sociales. Todavía permanece una centralización de la escuela respecto a otros servicios sociales, solicitándose una apertura mayor del centro para encontrarse en espacios comunitarios. Los espacios de intersección identificados se refieren principalmente a reuniones de coordinación y a contactos telefónicos, valorándose los espacios informales como muy útiles en la práctica. Sí se percibe la necesidad de construir espacios comunes entre profesionales para mejorar la intervención y trabajar por los mismos objetivos.
- Las percepciones que los profesionales tienen sobre su propio trabajo es positiva. Por ejemplo, los profesionales del ámbito escolar consideran el proyecto de Comunidades de Aprendizaje como un marco adecuado para intervenir y perciben a los educadores y educadoras sociales más cercanos que al resto de profesionales del ámbito social con quienes la intervención se suele circunscribir al niño o a la niña.



Entre los profesionales del ámbito social, se identifican funciones y tareas distintas. Por un lado la del Trabajo Social mucho más burocrática y la de la Educación Social. Estos profesionales del ámbito social perciben la escuela como poco permeable y con barreras para la colaboración, a pesar de que se esté avanzando en un mayor acercamiento.

- La cultura profesional en el ámbito escolar se encuentra más estática al cambio, mientras que en el ámbito social se percibe a los profesionales más dinámicos. Destaca el perfil vocacional y la capacidad altruista y voluntariosa de muchos de estos profesionales que trabajan con la infancia en situación de desprotección. En las jornadas se reflexionó sobre la necesidad de incluir la función social en la formación del profesorado para que su colaboración no dependa de la voluntad personal.
- La ética profesional es un aspecto relevante que se debe considerar. Cuestiones relativas a la confidencialidad de las informaciones que se transmiten, dilemas éticos sobre el límite que se considera información significativa para compartir, etc. se viven en ambos ámbitos, junto a la queja de falta de información por parte de otros y otras profesionales.
- En la investigación se han reconocido buenas prácticas que favorecen la colaboración entre profesionales. Por ejemplo, el abrir el centro escolar a la comunidad para que diferentes agentes sociales puedan participar e intervenir en el centro y en las aulas; los programas preventivos que se llevan a cabo, etc.

Como propuestas de mejora que surgieron en las jornadas se pueden destacar las siguientes:

- Incluir la coordinación dentro de las funciones de los profesionales.
- Permitir una mayor flexibilidad dentro de ambos sistemas.
- Comprender el espacio de intersección de forma amplia, ya que los espacios comunitarios también son espacios de aprendizaje de los niños y niñas.
- Promover acciones formativas interprofesionales que faciliten el conocimiento de los profesionales y se avance en un lenguaje común y compartido.
- Realizar acciones formativas e informativas sobre los servicios sociales dirigidas a las familias y a la comunidad para facilitar encuentros y desarrollar tareas socioeducativas y preventivas.
- Trabajar por un cambio de lenguaje que reconozca a los niños y niñas en situación de desprotección como sujetos de derechos.

Impacto percibido

Asimismo, con la intención de conocer el impacto que han podido tener las distintas acciones desarrolladas en esta investigación comunicativa (fundamentalmente los grupos de discusión comunicativos y la jornada de construcción colectiva de conocimiento realizada en diciembre a partir de los resultados provisionales presentados) en las personas participantes, así como en su trabajo, se envió un cuestionario a distintas personas significativas que participaron en ellas y desarrollan su trabajo en infancia desprotegida, bien en el ámbito escolar, bien en el social. En él se



intentaba recoger evidencias que, en opinión de esas personas, avalaran dicho impacto y que ahora presentamos:

- Manifiestan que estas acciones les ha permitido conocer a otros profesionales que trabajan en/con la infancia en situación de desprotección. Incluso, ver personalmente, por primera vez, a algunos de ellos y ellas con quienes tienen casos en común. Tal como señala la directora de un centro de Educación Primaria del barrio de Irala en Bilbao: ***“Sí, aunque telefónicamente ya habíamos tenido algún contacto, pudimos poner cara a las personas que trabajan en los servicios sociales de San Francisco.”***
- Han supuesto, además de una oportunidad para la expresión y la escucha sobre el tema profesional común que les ocupa y les preocupa: la infancia en situación de desprotección, bien en un centro escolar bien en un Servicio Social, una ocasión para repensar la mirada del qué y el cómo hacer profesional que tienen entre sí. Ese conocimiento y “reconocimiento” mutuo, resultan de gran utilidad para superar posibles ideas preconcebidas del “otro” que no siempre se ajustan a la realidad. Tal como señala un educador social del Servicio Social de Irala: ***“Hemos tenido la oportunidad de expresarnos, de escuchar y de hablar del mismo tema que nos preocupa y que no hablamos. Es importante hablar y escuchar porque es la única manera de saber el por qué de las cosas, de lo que piensan otros y de cómo nos ven y no estar siempre con interpretaciones personales que normalmente se alejan bastante de la realidad.”***
- Las acciones realizadas han posibilitado la comunicación entre profesionales del ámbito social y escolar, además de entre quienes habitualmente ya tienen contacto, al menos telefónico, por tener casos en común, con quienes no conocían y con quienes abordaron el tema de las propias dificultades que a menudo encuentran para la comunicación. En este sentido, las acciones realizadas en esta investigación comunicativa pueden haber tenido impacto en quienes en ella han participado, sobre la necesidad de una más amplia y mejor comunicación entre los distintos profesionales que trabajan en infancia en situación de desprotección, tal como recoge esta voz: ***“El día a día nos hace olvidar enseguida las cosas y volver a ciertas dinámicas erróneas, aunque en la cabeza sí han quedado grabados ciertos mensajes que por lo menos molestan.”***
- También han servido para el inicio de una línea de trabajo más colaborativo entre los distintos profesionales participantes en los grupos de comunicación y en la jornada, tal como apunta la directora de un colegio del barrio de Irala de Bibao: ***“Sí, hemos tenido una reunión en la que hemos podido hablar de casos comunes y planificar algunas sesiones de trabajo.”***
- En todos los casos se señala que las actividades realizadas han sido de gran utilidad para cambiar la percepción que los profesionales de cada uno de los dos ámbitos, escolar y social, tenían de la figura de “los otros” y de su quehacer en relación a la infancia en situación de desprotección, tal como queda reflejado en las siguientes frases de la directora de un centro



escolar del barrio de Irala: ***“Sí, creo que me han servido para entender mejor las dificultades y el trabajo de los demás.”*** Y del educador social del mismo barrio: ***“Una de las cosas que me he quedado es que todos trabajamos para la infancia y que tenemos que dejar a un lado nuestras profesiones que muchas veces nos impiden situarnos como debiéramos en los casos. (va a venir éste a decirme a mí lo que tengo que hacer...)”***

- Cuando se les plantea, de modo general, si esta metodología de investigación comunicativa puede tener o tiene impacto en las realidades que estudia, se pone de relieve que es de gran utilidad para los profesionales que intervienen en dichas realidades. En este sentido y por lo que al tema de estudio de la investigación que nos ocupa se refiere, se afirma: ***“Para las personas que trabajamos con estos menores sí creo que puede ayudarnos.”*** Si bien se añade que su impacto depende en gran parte de la difusión que se haga de sus resultados y de que éstos lleguen a todos los niveles implicados. Se dice: ***“Depende de la difusión de las conclusiones, ya que hay aspectos de organización de los diferentes servicios que la mejora está en manos de las administraciones.”***

Asimismo y por lo que al impacto que puede tener en el trabajo diario de los profesionales en el ámbito de estudio, se apuntan las dificultades para la superación de rutinas largamente instauradas: ***“Pues no se decirte. Tengo mis dudas. Creo que es muy útil la investigación en sí pero el impacto es diferente. Debiera tener impacto pero cuesta romper las dinámicas instauradas y si nadie coge las riendas y está continuamente recordando, pues difícil.”***

Conclusiones

El título de nuestra investigación era “La Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia en situación de desprotección en la Comunidad Autónoma Vasca”. La comunicación que presentamos evidencia que el propio proceso metodológico de la investigación puede colaborar a la transformación y al cambio del objeto de estudio, propiamente dicho, aparte de las aportaciones teóricas y conceptuales que puede hacer la misma. En nuestro caso hemos podido comprobar cómo un diseño metodológico que propicia la participación igualitaria de las personas implicadas en la investigación, puede llegar a modificar las percepciones que los y las diferentes profesionales tienen entre ellos y ellas. Siendo conscientes de que las evidencias de impacto que presentamos, deberán ser tomadas con la cautela necesaria en lo que a su implantación a largo plazo se refiere, así como a las dificultades que para su adopción en cada contexto puedan encontrar las personas participantes en investigaciones comunicativas.

Por ejemplo y tal como apunta esta voz, aquellas dificultades derivadas de la superación de rutinas largamente instauradas: ***“Pues no sé decirte. Tengo mis dudas. Creo que es muy útil la investigación en sí, pero el impacto es diferente. Debiera tener impacto pero cuesta romper***



las dinámicas instauradas y si nadie coge las riendas y está continuamente recordando, pues difícil.”

Bibliografía

- GÓMEZ, A. y HOLFORD, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol 22, Nº 56, pp. 21-29.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- GOMEZ, A., PUIGVERT, L., y FLECHA, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: 10.1177/1077800410397802
- PUIGVERT, L., CHRISTOU, M., y HOLFORD, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526. doi: 10.1080/0305764x.2012.733341
- TELLADO, I., LOPEZ-CALVO, L., y ALONSO-OLEA, M. J. (2014). Dialogic Design of Qualitative Data Collection for Researching the Mirage of Upward Mobility. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 856-862. doi: 10.1177/1077800414537207
- VALLS-CAROL, R. (2014). Contributions for Eradicating Gender Violence: Female Empowerment and Egalitarian Dialogue in the Methodological Foundations of FACEPA Women's Group. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 909-915. doi: 10.1177/1077800414537216



El aprendizaje-servicio en la educación superior: evaluación de una experiencia en el Grado de Educación

Service-learning in the university: an evaluation of the experience in a Degree of Education

Ibarrola-García, Sara. *Universidad de Navarra*

* Datos de contacto: +34 948425600 | sigarcia@unav.es

Resumen

En este trabajo se destaca el Aprendizaje-Servicio como metodología que permite integrar el aprendizaje académico con el servicio solidario a la comunidad con el fin de mejorarla. En primer lugar, se analiza la difusión actual del aprendizaje-servicio en el contexto universitario español. Se ahonda en el impacto positivo que tiene en los alumnos describiendo las evidencias halladas en la bibliografía. En segundo lugar, se describe y se evalúa una experiencia llevada a cabo en la asignatura "Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística" que se imparte en tercer curso del Grado de Educación de la Universidad de Navarra. Se recogen las percepciones sobre los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos implicados. Estos resultados sugieren que la experiencia ha favorecido la adquisición de los contenidos de la asignatura al mismo tiempo que algunas competencias participativas que se detallan, destacando especialmente el componente social.

Palabras clave: *aprendizaje-servicio, competencias del docente, formación preparatoria del docente, innovación pedagógica, desarrollo de las habilidades*

Resumen en inglés

This work emphasizes service-learning as a methodology to integrate academic learning, along with community service solidarity as a method of improving it. Firstly, the current spread of service-learning takes place in the context of a Spanish university. There is an investigation of the positive impact on students by examining the evidence. Secondly, the course 'Language learning and attention to linguistic diversity' which is taught in the third year of the Degree of Education is described and evaluated. Perceptions of the learning outcomes achieved by the students involved are collected. These results suggest that the experience has led to a high level of acquisition of the contents of the subject and its related skills, with particular emphasis on the social component.

Palabras clave en inglés: *service-learning, teacher competences, teacher education, educative innovation, ability development.*



Introducción

En la sociedad del conocimiento y en el marco actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el enfoque de las competencias (Real Decreto 1393/2007) ha traído consigo una serie de cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y muy particularmente a la metodología empleada, clave en los nuevos modelos de formación del profesorado.

Se amplía el tradicional enfoque por contenidos, pasando así, siguiendo a Bernstein (1993), de un contexto donde el conocimiento sólo se transmite, a un contexto donde se utiliza como herramienta para el análisis, la comprensión y la toma de decisiones para la práctica. El enfoque por competencias precisa poner en marcha en las aulas universitarias nuevas orientaciones y estrategias metodológicas.

En esta línea se apuesta por la introducción de metodologías innovadoras que en la medida de lo posible planteen situaciones cercanas al contexto profesional en el que se desenvolverán los alumnos en un futuro, haciéndoles partícipes y responsables de una actividad compleja que exige aprendizaje significativo. Ello, sin perder de vista que la Educación Superior contribuir al mismo tiempo a la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, comprometida con la construcción de la paz, defensa de los derechos humanos y valores de la democracia (UNESCO, 2009). Ambas dimensiones, cualificación y responsabilidad social, forman un binomio inseparable.

Por esta razón, entre otras metodologías innovadoras destacamos el aprendizaje-servicio como “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p.20).

El aprendizaje-servicio en la universidad: concepto y beneficios

El aprendizaje-servicio es un método o enfoque educativo y de intervención social que pone en interacción el aprendizaje académico del alumnado con el servicio solidario que éste realiza, para contribuir a la calidad educativa con un sentido de responsabilidad social. Sus características inherentes son las siguientes (Martínez-Odría, 2005): a) conexión con los objetivos curriculares de aprendizaje, b) atención a una necesidad real que surge desde la comunidad, c) ejecución de un proyecto servicio, d) protagonismo de la voz del alumno y e) reflexión.

Durante la última década en España ha tenido lugar una gran difusión del aprendizaje-servicio en las instituciones educativas de educación superior. Consecuentemente su presencia se ha acelerado en los últimos años. Muestra de ello es la proliferación de investigaciones que se están desarrollando en distintas universidades españolas (Campo, 2010; Cerrillo, García y López, 2013; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Gil, Chiva y Martí, 2014), la constitución de equipos de formadores-asesores comprometidos liderados desde 2008 por la profesora Roser Batlle (Batlle, 2012) o la



construcción de la Red Española de Aprendizaje-Servicio, que engloba la red ApS(U), red específica del profesorado universitario.

Este considerable aumento de experiencias puede deberse en parte a su virtualidad educativa. Diferentes estudios (Billing y Waterman, 2003; Howard, 2003) han puesto de manifiesto el impacto positivo que el aprendizaje-servicio tiene en el profesorado, la institución educativa o la propia comunidad local y en los alumnos. Precisamente Furco (1999) indica que las ventajas del aprendizaje-servicio revierten especialmente en el aprendizaje académico de los alumnos, en el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen un servicio de calidad a la comunidad y en la comprensión de la problemática social en la que se inserta el proyecto. Martínez-Odría (2006); asimismo indica cómo el aprendizaje-servicio contribuye a desarrollar las distintas competencias genéricas definidas:

Tabla 1. Conjunto de competencias genéricas que contribuye a desarrollar el service-learning (Martínez-Odría, 2006)

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
-capacidad de análisis y síntesis; -capacidad de organizar y planificar; -conocimientos básicos de la profesión; -comunicación oral y escrita en la propia lengua; -habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas); -resolución de conflictos; toma de decisiones	-capacidad crítica y autocrítica; -trabajo en equipo; -habilidades interpersonales; -capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; -capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; -apreciación de la diversidad y la multiculturalidad; -habilidad de trabajar en un contexto internacional; -compromiso ético	-capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; -habilidades de investigación, -capacidad de aprender; -capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; -capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); -liderazgo; -conocimiento de culturas y costumbres de otros países; -habilidad para trabajar de forma autónoma; -diseño y gestión de proyectos; -iniciativa y espíritu emprendedor; -preocupación por la calidad y motivación de logro

Sobre este marco teórico y en esta línea de actuación puede ser muy útil evaluar las experiencias que se lleven a cabo para conocer sus resultados y dar visibilidad a los aspectos positivos.

Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura “Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística”

Descripción de la experiencia

La experiencia se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso académico 2013-2014 en la asignatura “Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística”, impartida en 3º curso de



Educación Primaria y Educación Infantil. Esta asignatura persigue que el alumno conozca y adquiera recursos para planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y diversidad lingüística.

La experiencia de aprendizaje-servicio desarrollada consistió en realizar un “proyecto de apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes”. Para ello se contó con la colaboración de la Fundación Core de Pamplona. Los alumnos de la asignatura formaron grupos para ofrecer apoyo lingüístico a niños inmigrantes que cursan Educación Infantil y Educación Primaria, durante un día a la semana en los meses de septiembre a diciembre.

Se contemplaron en la dinámica de trabajo aquellos aspectos que según Lucas (2012) favorecen la eficacia de las experiencias de aprendizaje-servicio, estos son:

- la planificación y preparación de las sesiones de trabajo con la antelación necesaria, clarificando los objetivos, las tareas y el plan a seguir por cada grupo;
- el control y el apoyo de la profesora ofreciendo asesoramiento durante la preparación de las sesiones y también durante su realización in situ sobre cómo presentar y organizar las actividades, cómo dinamizar los trabajos en grupo o cómo evaluar su realización;
- la información compartida dentro del grupo, con la profesora y el resto de grupos, registrando la información de cada sesión en una carpeta accesible para toda el grupo-clase y;
- la evaluación de la actuación del grupo en función de las propuestas y acciones realizadas elaborando una memoria sobre la actividad en su conjunto.

Evaluación de la experiencia

Objetivos

Los objetivos planteados fueron tres:

1. Valorar si el alumno considera que el trabajo realizado ha influido en sus conocimientos académicos.
2. Valorar si el alumno considera que el trabajo realizado ha influido en el desarrollo de habilidades y actitudes participativas.
3. Valorar si el alumno considera que el trabajo realizado ha influido en su percepción de la realidad social.

Procedimiento

La muestra la conformaron los 31 alumnos asistentes a la última clase de la asignatura.

Se utilizó como instrumento de evaluación un cuestionario que cada alumno completó individualmente durante aproximadamente 30 minutos.

Para la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta dos aspectos. Por un lado, las tres dimensiones en las que los alumnos universitarios pueden desarrollar aprendizajes a través de su implicación en una experiencia de aprendizaje-servicio (Furco, 1999): 1) la dimensión académica, 2) la dimensión de desarrollo profesional y, 3) la dimensión social. Por otra parte se distinguen tres momentos cruciales en un proyecto de aprendizaje-servicio: la planificación, la acción y la reflexión.



De manera que el cuestionario se estructura en tres bloques (componente académico, componente de habilidades y actitudes y componente social respectivamente) y el contenido contempla y diferencia ítems referidos a aprendizajes que los alumnos realizaron en tres momentos diferentes: en la preparación y planificación de la acción, durante la acción y después de la acción.

Resultados

a) Conocimientos adquiridos

A lo largo de la asignatura se estudia el tratamiento que el profesor en el aula hace de las habilidades lingüísticas a través de la metodología empleada y los contenidos seleccionados para el diseño de las actividades. Precisamente la asignatura profundiza en estos conocimientos referidos al planteamiento de objetivos, diseño de actividades y orientaciones metodológicas para la actividad docente en contextos de diversidad lingüística, que precisamente los alumnos han podido aplicar en su trabajo de aprendizaje-servicio. En la tabla 2 se observan la distribución y el resultado de los ítems referidos a los objetivos, las actividades y las orientaciones metodológicas de la experiencia llevada a cabo por los alumnos.

Tabla 2 Ítems y resultados de la dimensión del cuestionario conocimientos adquiridos

	Al planificar las sesiones con los niños...	Durante las sesiones con los niños...	Tras las sesiones con los niños...
Objetivos	<p>Ítem 1. Me planteé objetivos relacionados con alguna de las cuatro habilidades lingüísticas</p> <p>(74,19%)</p>	<p>Ítem 4. He tenido presente el objetivo o los objetivos que perseguía</p> <p>(\bar{x} =3,74; s=0,95)</p>	<p>Ítem 6. Ahora doy más importancia a saber identificar en la práctica cómo puedo plantear el desarrollo de las habilidades lingüísticas y los contenidos lingüísticos</p> <p>(\bar{x} =4,32; s=0,74)</p>
Actividades	<p>Ítem 2. Tuve en cuenta que las actividades que pensé para las sesiones estuvieran orientadas al logro del objetivo u objetivos planteados</p> <p>(\bar{x} =3,8; s=0,79)</p>		<p>Ítem 7. Me he dado cuenta de la importancia de ser coherente con el contenido lingüístico que trabajo y el objetivo que planteo para mis alumnos</p> <p>(\bar{x} =4,25; s=0,57)</p>



	Al planificar las sesiones con los niños...	Durante las sesiones con los niños...	Tras las sesiones con los niños...
Orientaciones metodológicas	<p>Ítem 3. Tuve en cuenta las orientaciones metodológicas (para el desarrollo de las habilidades lingüísticas o la enseñanza del vocabulario, la gramática o la pronunciación) estudiadas en la asignatura</p> <p>$(\bar{x} = 3.61; s=0,95)$</p>	<p>Ítem 5. Las orientaciones metodológicas estudiadas me han ayudado a proceder mejor en la práctica</p> <p>$(\bar{x} = 3.77; s=0,95)$</p>	<p>Ítem 8. Me he dado cuenta de la importancia que tiene la metodología para orientar adecuadamente las actividades y lograr mejores resultados en el aprendizaje de lenguas</p> <p>$(\bar{x} = 4,35; s=0,70)$</p>

Como se observa en la tabla se puntuaron más los ítems cuyo contenido incluye la acción reflexiva posterior a la actividad. Esto es, los alumnos adquieren los conocimientos de la asignatura sobre todo gracias a la reflexión que tiene lugar tras la experiencia y no tanto en su preparación o ejecución. Es tras su aplicación cuando valoran su importancia y toman conciencia de cómo permiten optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

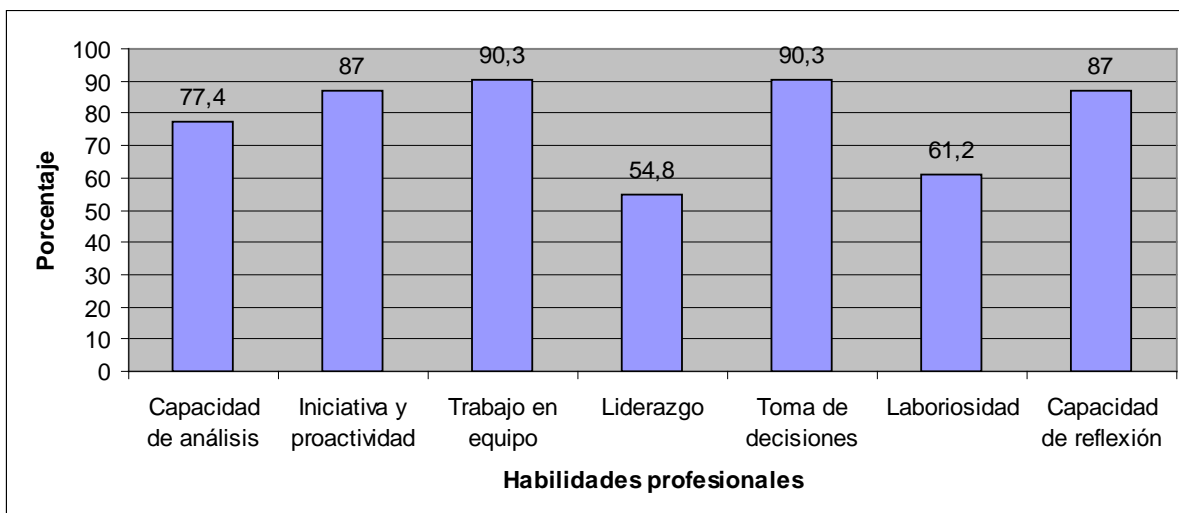
b) Habilidades profesionales desarrolladas

Se tomaron como referencia las siguientes habilidades profesionales estudiadas por Naval y Ugarte (2009) al evaluar un programa de aprendizaje-servicio llevado a cabo en Reino Unido: capacidad de análisis; iniciativa y proactividad; trabajo en equipo; liderazgo; toma de decisiones; laboriosidad y; capacidad de reflexión.

Se les pidió a los alumnos que indicaran afirmativa o negativamente si consideraban que la actividad les había ayudado a desarrollar cada una de estas habilidades. En el siguiente gráfico (gráfico 1) se puede observar el porcentaje de alumnos que puntuaron afirmativamente cada habilidad.



Imagen 1. Porcentajes de las habilidades profesionales indicados por el total de alumnos



Además en caso de responder afirmativamente señalaban por qué. Al tratarse de una pregunta abierta se recogió la opinión de cada alumno y se analizaron los tipos de respuestas. A continuación se recogen comentarios literales de la información contenida en las tres habilidades profesionales más valoradas: el trabajo en equipo; la toma de decisiones y la capacidad de reflexión.

- Trabajo en equipo

Los alumnos que participaron en la actividad vieron necesario coordinarse desde el planteamiento de la actividad para conducirla con éxito: *"todas las decisiones fueron tomadas de manera grupal", "tuvimos que coordinarnos para que la actividad fuera coherente", "es importante preparar materiales en grupo para cuando lo llevas a la práctica sea de forma coordinada", "claramente hay que trabajar en equipo para que haya un hilo conductor en las actividades de cada día"*.

De manera más específica experimentaron la necesidad de colaboración y de comunicación intragrupal durante la realización de la actividad y sobre todo posteriormente: *"trabajamos juntos para solucionar imprevistos", "todo el grupo hablamos sobre cómo podía cada uno atender mejor a sus alumnos", "compartimos experiencias para ver qué hacer cada uno", "porque para que la actividad salga adelante se necesitaba la colaboración de todos", "nos hemos dado consejos unos a otros", "hicimos una crítica constructiva unos a otros"*.

-Toma de decisiones

Los alumnos necesitaron adaptar lo planificado durante su puesta en marcha en las sesiones. La toma de decisiones les permitió realizar una valoración mejor de cada situación ajustando así su acción docente a la realidad del grupo: *"el aula requiere de reflexiones instantáneas que te obligan a tomar decisiones rápidas", "tuvimos que decidir y adaptar la sesión a las necesidades concretas que surgieron", "para guiar todo el proceso tuve que tomar decisiones", "tuve que cambiar lo que tenía pensado"*,



“tuvimos que valorar qué era lo mejor y lo peor en cada caso”, “muchas veces hay que decidir sobre la marcha para hacer que el aprendizaje sea mejor”, “hubo que adaptarse al ritmo de cada niño”.

-Capacidad de reflexión

Las respuestas en esta habilidad profesional giran en torno a dos tipos:

Por un lado, la capacidad de reflexión asociada al trabajo del docente en general y de su acción didáctica en particular: *“me ha abierto a reflexionar sobre cómo plantear actividades”, “he reflexionado sobre el porqué de las actividades”, “he aprendido a reflexionar sobre lo que hago, si realmente sirve para que los niños aprendan”, “para plantear algo en el aula con los niños, hay que reflexionar primero”, “he realizado autoevaluación de mi propio trabajo”, “he reflexionado sobre la importancia de metodologías a emplear y las necesidades individuales de cada niño”.*

Por otro lado, la capacidad de reflexión vinculada a la realidad educativa y la atención a la diversidad: *“me ha llevado a plantearme la realidad de la diversidad lingüística y lo complejo de su tratamiento”, “hace reflexionar sobre la educación, la sociedad, las ayudas, la empatía”, “te ayuda a ver que en la realidad hay mucha diversidad de alumnado y que debemos estar preparados”, “me ha llevado a pensar mucho sobre la educación en general y diversas situaciones”, “he reflexionado sobre aspectos que nunca me había planteado, por ejemplo cómo sería trabajar en una organización así”.*

c) Componente social

En esta dimensión del cuestionario se pidió a los alumnos que respondieran a la siguiente pregunta explicando los motivos en caso de responder afirmativamente:

-“estar con personas de otra cultura ¿me ha ayudado a conocer una realidad diferente?” (el 96,7% respondió afirmativamente).

En primer lugar, existe un gran acuerdo en afirmar que la actividad les ha posibilitado conocer una realidad cultural distinta. La mayoría de las respuestas aportadas aluden a componentes concretos de la competencia comunicativa intercultural (Vila, 2007), como es el conocimiento de similitudes y diferencias de la propia cultura respecto a otras, la empatía y la motivación hacia la convivencia con las personas de origen cultural diferente.

Por un lado, desconocer las diferencias culturales puede conducir al fracaso en la comunicación intercultural. Ser consciente de la diversidad cultural supone conocer en qué nos diferenciamos y en qué nos parecemos: *“he conocido las diferencias respecto a mi cultura a través de sus expresiones y costumbres”, “la manera de actuar, de hablar o la forma en que viven tienen aspectos muy similares a la nuestra pero en otros aspectos, como la forma en que se tratan son muy diferentes”, “he percibido actitudes y comportamientos diferentes que un niño de mi cultura”, “ellos mismos conocían las diferencias que había respecto a su país”.*

Por otro lado, la empatía supone interpretar desde los referentes culturales de otras personas y emitir respuestas afectivas positivas y controlar las negativas: *“he visto el sufrimiento que supone para un niño no llegar al nivel que se le pide porque no comprende el idioma”, “he visto cómo ven ellos la*



realidad que les rodea y cómo la viven”, “no eres consciente de los verdaderos problemas que tienen hasta que no lo compruebas por tí mismo”, “he visto otra manera de ver las cosas, otras preocupaciones vitales, otras necesidades.”, “me he dado cuenta de la realidad desde una perspectiva más cercana y personal”, “reflexionar las necesidades de un determinado sector de población que está más cerca de ti de lo que crees”.

Por último, tener motivación para comunicarse con personas de referentes culturales distintos supone predisposición e interés en relacionarse con otras realidades culturales. En este sentido bastantes respuestas apuntaban hacia lo que cada uno podía aportar en el encuentro intercultural: *“te tienes que adaptar a un idioma que el niño se pueda entender contigo”, “tienes que saber adaptarte también a ellos y conocer su cultura, que es diferente en muchos aspectos”, “el contacto enriquece mucho y se aprende, además motiva para querer ayudar en la medida en que se pueda”, “nos ayuda a ver que podemos ayudar y cómo hacerlo”.*

Conclusiones

El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica adquiere pleno sentido en el marco actual de la educación en competencias y el EEES facilitando la adquisición de distintos tipos de aprendizajes.

En la experiencia realizada, el aprendizaje-servicio ha favorecido contar con unos referentes del contexto real de la práctica y esto les ha ayudado a que el contenido de la asignatura adquiera significación y sentido y a tomar conciencia sobre la intencionalidad que da sentido a sus acciones como futuros docentes.

Por otro lado, y de manera específica, los alumnos vivenciaron cómo la coordinación, la colaboración y la comunicación grupal redundan en el éxito personal. También destacaron la ejercitación en la toma de decisiones durante la actividad y la capacidad de reflexión. Las tres habilidades profesionales tienen especial relevancia para su futuro docente. Algunas razones que lo justifican son: la importancia del trabajo en equipo en los grupos de docentes para adoptar criterios metodológicos firmes y compartidos que respondan a su vez a los compromisos del Proyecto Curricular; la toma de decisiones para dar solución a situaciones que se pueden presentar en el aula y orientar el proceso educativo de la forma más eficiente, y; la capacidad de reflexión sobre el trabajo del docente en general y de su acción didáctica así como de la diversidad lingüística como una que necesitarán afrontar desde un buen conocimiento de las necesidades lingüísticas en primer lugar y desde una atención específica a cada niño.

Por último, desde una perspectiva social, la experiencia ha favorecido en los alumnos algunos aspectos de la competencia comunicativa intercultural, tanto en los aspectos más conceptuales sobre las diferencias culturales y comunicativas, como en su vertiente afectiva, destacando especialmente esta última.

A pesar de las dificultades que conlleva el planteamiento de esta actividad en su inicio y desarrollo y los obstáculos que en ocasiones hay que ir salvando, a los alumnos les ayuda a conocer mejor las



necesidades lingüísticas y sociales de este alumnado que como futuros profesores necesitan tener en cuenta.

Bibliografía

- BATLLE, R. (2012). Formación a escala para la promoción del aprendizaje-servicio en España.
- BERNSTEIN, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Madrid: Morata.
- BILLING, S. y WATERMAN, A. (2003). Studying Service-learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPO, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades. Madrid: Octaedro.
- CERRILLO, R., GARCÍA, R., LÓPEZ, H. (2013). El aprendizaje servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la organización escolar. En Pérez Fuente, M.C, Molero Jurado, M. M. (Coords.), Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar (pp.265-270). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- FOLGUEIRAS, P., LUNA, E. y PUIG, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. Revista de Educación, 362, 1-17.
- FURCO, A. (1999). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcome. En A. Furco y S.H. Billing (Eds.). Service-learning: the essence of pedagogy (pp.23-50). Greenwich, CT: Information Age.
- GIL, J., CHIVA, O. y MARK, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante el aprendizaje-servicio. Tándem, 44, 15-26.
- HOWARD, J.P.F. (2003). Service-learning research: foundational issues. En S.H. Billing y A.S Waterman (Eds). Studying Service-learning innovations in Education Research Methodology (pp.1-12). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- LUCAS, S. (2012). Ética y construcción de toma de decisiones socialmente responsables (identidad personal, social y vocacional): hacia una nueva teoría educativa y de investigación. Méjico: UNAM y Díaz Santos.
- MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2005). Voluntariado: un estudio interdisciplinar. CD-ROM editado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid-Universidad y Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ-ODRÍA, A. (2006). Service-Learning. Connecting Universities and Communities. Critical Review of the literature. The Spanish case. Proyecto CIVICUS (Leonardo Da Vinci). Proyecto de



cooperación universitaria promovido por la Comisión Europea y coordinado por la Vytautas Magnus University (Lituania).

NAVAL, C. y UGARTE, C. (2009). Voluntariado y Service-learning en la escuela. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: La Escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo, pp. 337-350.

PUIG, J.M., BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.

UNESCO, 2009, Comunicado Conferencia Mundial sobre La Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, París, Autor.

VILA, R. (2007). Comunicación intercultural. Madrid: Narcea.



Ellas, artistas. Un estudio cualitativo sobre trayectorias profesionales y el reconocimiento artístico

Women, artists. A qualitative study of professional trajectories and artistic recognition

Estévez González, Esther. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: +34 639828565 | plisotic@gmail.com

Resumen

¿La escuela es un espacio donde la creatividad y el juego favorecen el acercamiento al Arte? Esta comunicación, centrada en las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y el Arte, es una pequeña muestra de un estudio mayor, que mediante la realización y la grabación en vídeo de entrevistas abiertas, sobre la trayectoria profesional y formación, a tres mujeres que desarrollan su trabajo en la dimensión artística; trata de arrojar algo de luz a esta o otras cuestiones (¿Hay algo en nosotras, inherente a la persona, de carácter universal que nos dice "Esto es Arte"? ¿Cualquier persona, con talento y esfuerzo, puede ser artista? ¿Lo más importante es dotar de visibilidad a las obras y que lleguen a la gente?, ¿Existe el "arte de mujer"?), mediante un diálogo creado entre ellas, yo misma y otras pensadoras que nos han precedido, y que ya comenzaron a desentramar los mecanismos causantes de la exclusión de las mujeres como productoras de obras de arte legítimas y valiosas. La presentación de los resultados del mismo es multimodal, en formato escrito y audiovisual, con una repercusión práctica que se manifiesta en la iniciativa feminista Ladyfest Norte.

Palabras clave: *Mujeres, Arte, Sociedad, Educación*

Resumen en inglés: Is the school a place where creativity and play facilitate the approach to art?

This communication is focusing on the relations established between educational institutions and the Arts, is a small sample of a larger study, by conducting and videotaping of open interviews about careers and formation of three women who work in the artistic dimension; to try to shed some light on this or other questions (Is there something in us, inherent in the individual, universal character that says "This is Art"?, Anyone with talent and effort can be an artist?, The most important thing is to give visibility to the works and to reach people?, Does "the woman's art" exist?). In this way, it was created through a dialogue between them, myself and other thinkers who have preceded us, and who have already begun to unravel the mechanisms underlying the exclusion of women as producers of legitimate and valuable works of art. The presentation of the results is multimodal, in written and audio-visual format, with a practical impact that is manifested in feminist initiative Ladyfest North.

Palabras clave en inglés: *Women, Art, Society, Education*

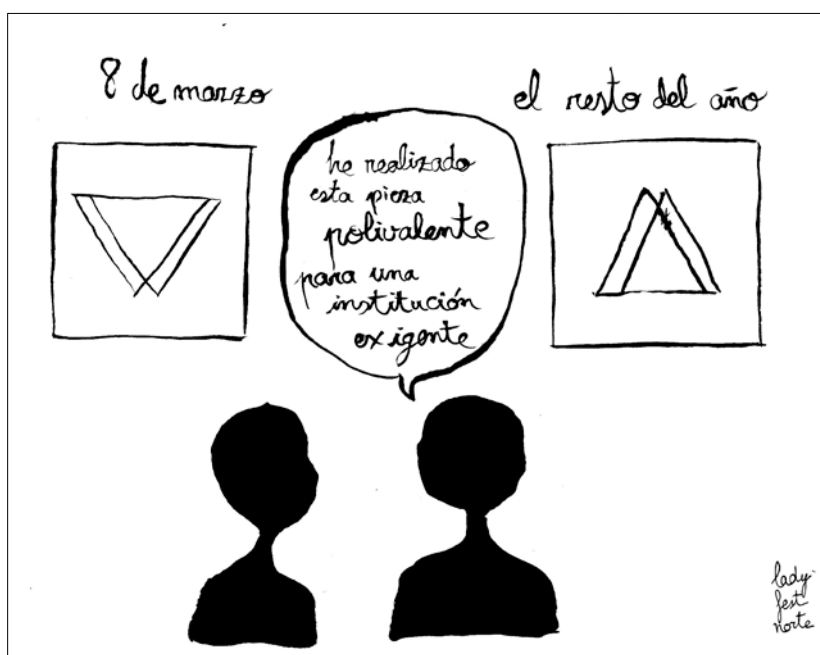


1. Presentación o “¿Cómo cocinar tu vida?”

A medida que pasan los años, me ayuda el conocer a mujeres que son músicas, arquitectas, filósofas, ingenieras... Ellas me enseñan. Porque como todas sabemos, los aprendizajes verdaderamente significativos se consiguen al poder dotarles de un sentido, que ha de ser propio; acercándolos a nuestro ideario y aplicándolos a nuestras experiencias personales. Del mismo modo que además modificamos creencias, en ocasiones pertenecientes al imaginario colectivo, que lejos de ser una ayuda para facilitarnos el camino, se convierten en piedras que nos frenan y limitan.

Y es por esto que, y a pesar de la unicidad que posee cada mujer, escucharlas me ayuda a conocerme, y a esclarecer los apoyos y las barreras que nos encontramos cada día, y en cada etapa de nuestra vida, a la hora de desarrollar nuestra carrera profesional y, que lejos de ser realidades pertenecientes a la persona de forma individual, encuentran su génesis y sustento en arraigadas diferencias y mecanismos de exclusión social.

En definitiva, y de forma más o menos “agitada”, todas compartimos un discurso que reclama el reconocimiento de nuestra identidad, como mujeres, ciudadanas y profesionales.



De este proceso de acercarme a otras mujeres, que desarrollan su trabajo en dimensiones tradicionalmente copadas por hombres, surgió la primera cuestión: “¿Dónde están las *Ellas artistas?*”

Este interrogante me produjo el malestar de la incertidumbre, al pensar en las pocas mujeres reconocidas, o que se dedican a desarrollar su obra artística, pese a la cantidad de compañeras con talento que he conocido durante mis años de formación en la facultad de Bellas Artes y de desarrollo de mi trabajo. Y es éste el motivo que me ha llevado a iniciar la búsqueda de las profesionales que han



conseguido llevar a cabo su labor dentro del arte, ya sea como creadoras, como gestoras o productoras; con el fin de compartir con ellas algunas de estas inquietudes que me permitan continuar en este proceso vital de indagación.

A lo largo de este proceso de búsqueda de profesionales y de acercamiento a su obra, mi trabajo se ha construido en dos vertientes: la propia de la investigación, centrada en el desarrollo de la grabación en formato vídeo de una serie de entrevistas como materia prima de este trabajo; y la segunda de carácter práctico, que trata de responder a la pregunta origen, “¿Dónde están las *Ellas artistas?*”, mediante el diseño de una plataforma de difusión de obra y de creación de redes de apoyo profesional de carácter feminista, llamada Ladyfest Norte (ladyfestnorte.tumblr.com).

Esta comunicación, centrada en las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y el Arte, es una pequeña muestra de un estudio mayor, que posee un claro enfoque radicado en la práctica y un compromiso con la acción, que se deriva de la previa reflexión o investigación. El trabajo completo se articula, por tanto, como un intercambio dialógico entre las entrevistadas, aquellas mujeres pensadoras, historiadoras, antropólogas y artistas que nos han precedido (que ya comenzaron a desentramar aquellos mecanismos causantes de la exclusión de las mujeres como productoras de obras de arte legítimas y valiosas) y yo misma, como autora de este texto, sobre las siguientes cuestiones: ¿Hay algo en nosotras, inherente a la persona, de carácter universal que nos dice “Esto es Arte”? ¿Cualquier persona, con talento y esfuerzo, puede ser artista? ¿La escuela es un espacio donde la creatividad y el juego favorecen el acercamiento al Arte? ¿Lo más importante es dotar de visibilidad a las obras y que lleguen a la gente?, ¿Existe el “arte de mujer”?

2. Metodología o tus respuestas se vuelven preguntas

2.1 La Entrevista Viva

La metodología empleada para la realización de esta investigación es íntegramente **cuantitativa**, analizando las opiniones y experiencias en el campo profesional de tres mujeres dedicadas a la dimensión artística, en concreto, a la música, al cine y a la gestión cultural.

De este modo, el **objetivo principal** de este estudio es comprender la realidad de arte actual, a través de las propias palabras de las entrevistadas, como voces autorizadas que se dedican profesionalmente a este campo.

Esta investigación, a partir del desarrollo de la entrevista de carácter profesional, está concretamente fundamentada en la técnica del *relato biográfico*.

La utilización de la **entrevista** tiene como objeto llegar a conocer y construir el conocimiento a través de su discurso (Kvale, 2011). En este caso, el discurso versa sobre el desarrollo profesional de las mujeres dedicadas a la dimensión artística, que constituyen la muestra, y cuál es su opinión acerca de la formación que han recibido en la escuela, así como las barreras y ayudas encontradas a la hora de promocionar en el mundo del arte y la presencia femenina en el mismo.



Para ello nos hemos servido de un modelo de entrevista semiestructurado, que ha sido utilizado de un modo vivo, tal y como explicaré a continuación.

En un primer momento realicé un guión de preguntas que fue aplicado a la primera de las entrevistas, allá por marzo, y tras realizar la transcripción de la misma y devolverle sus palabras a Alondra Bentley, me di cuenta de que habían surgido temas muy interesantes que no se trataban directamente en las preguntas realizadas.

Al plantearle esta realidad a Teresa Susinos Rada, directora de este trabajo, me sugirió la posibilidad de incluir nuevas preguntas, con el objeto de que la herramienta de recogida de información fuese un *instrumento vivo*, al servicio del conocimiento. Y así fue como el guión de la entrevista pasó de articular 16 preguntas a 22, y una vez realizada la segunda entrevista, volvió a aumentar de 22 a 27 preguntas, de carácter abierto.

Sin querer generalizar, este estudio valora el fuerte vínculo entre la realidad particular de estas mujeres y la realidad social en la que nos encontramos inmersas, tratando de explicitar ese diálogo existente entre lo particular y lo colectivo, tan característico de este modo de investigar, que respeta el discurso propio y real de las entrevistadas, profundizando en el pensamiento dominante, sin someterse al mismo.

Como ya hemos señalado, la **muestra** de esta investigación de carácter cualitativo, está formada por tres mujeres. Los criterios de selección de la muestra responden al interés de que fuesen mujeres, dedicadas profesionalmente a diferentes campos de la realidad artística; que poseyesen una trayectoria sólida y de crecimiento en su campo; y por último, su fácil accesibilidad. Era muy importante el hecho de poder grabarlas en vídeo, en su casa, en un espacio escogido por ellas y que se sintiesen cómodas para hablar con libertad, participando de una forma abierta y con la posibilidad de, más adelante, poder difundir un vídeo editado de la entrevista en medios virtuales y contextos expositivos (salas de proyección o exposiciones).

Por tanto, y en coherencia con lo explicado con anterioridad la muestra está compuesta por: Alondra Bentley (compositora y cantante), Mireia Ibars (productora y cineasta) y Elena García (gestora cultural).

El 3 de marzo de 2014, realicé la primera de las entrevistas a Alondra Bentley (1983), una mañana muy soleada, en la terraza de su casa de Madrid. Alondra vivió en Inglaterra hasta los 4 años, momento en el que se trasladó con sus padres y sus dos hermanas a un pueblo de Murcia hasta que, al comenzar sus estudios de Bellas Artes, se asentase en Madrid. En 2009 salió a la luz su primer LP, y para 2015 tiene previsto publicar el que será su cuarto álbum. Su directo ha llegado hasta China, en la primavera de 2014, y ha participado en la banda sonora de la película "Buscando a Eimish" (Rosell, 2012). Actualmente reside en Madrid, donde recibe clases de música y desarrolla su trabajo.

La segunda entrevistada fue Mireia Ibars (1974), el 22 de abril de este año, en el despacho de su casa de Barcelona con vistas a los tejados del centro, una mañana de cielos cubiertos y mucha claridad. La productora y cineasta catalana, Mireia Ibars comenzó sus estudios en Ciencias Económicas y tras estudiar en Lisboa, gracias a una beca Erasmus, decidió volver a Barcelona y cursar estudios de



cine en la ESCAC. Ha trabajado en proyectos propios y ajenos, de directores tan representativos como Oliveira o Abdellatif Kechiche. Mireia reside en Barcelona y es madre de un niño de 2 años.

Para la tercera entrevista regresé a Madrid, concretamente el día 20 de julio, para reunirme con Elena García (1988), coordinadora de la feria de arte Art Madrid. Elena García es de La Laguna (Canarias), licenciada en Historia del Arte y con un Máster en Mercado del Arte y Gestión de Empresas, por la Universidad de Nebrija. Comenzó sus estudios en Canarias y tras pasar un año, con una beca Séneca, en Granada, decidió continuar con sus estudios en Madrid, donde desarrolla su carrera profesional como gestora cultural.

Llegados a este punto, es importante señalar que tanto las entrevistas transcritas, como los vídeos editados, han sido devueltos a las personas que componen la muestra para su revisión, y forman parte de este estudio respetando sus palabras y siendo fieles a su discurso.

2.2 La presentación de los resultados: formatos y lecturas

Por otro lado la presentación de las derivaciones, y resultados, de este estudio se realizan en tres formatos complementarios: **escrito**, **audiovisual** y **online**, y aunque los resultados que se disponen a leer pertenecen al formato escrito, me gustaría explicar el porqué del empleo de aquellos formatos menos tradicionales, que además de responder a las características de una cultura del siglo SXXI multimodal, expresada a través de diferentes soportes y tecnologías (Bautista García-Vera y Velasco Maillo, 2011); encuentran su causa en motivaciones personales.

La importancia de la grabación en **vídeo** de estas entrevistas se debe a dos motivos, el primero de ellos de carácter particular, relacionado con mi propia formación en Bellas Artes, y el segundo, a la necesidad de dotar de cierta accesibilidad a esta investigación. El vídeo, al igual que la imagen estática, tiene la capacidad de ser un producto cultural de fácil difusión, acceso y absorción, y por tanto tiene una carácter más democrático.

La elaboración del vídeo incluye aquellas ideas más representativas sobre la presencia de las mujeres en la dimensión artística a la que pertenecen las entrevistadas, y las peculiaridades de su formación y desarrollo profesional. Los datos de carácter más íntimo se han reservado para el formato escrito de este estudio, con el fin de no caer en prácticas poco deseables, propias de la crítica tradicional del arte, que resalta y presta más atención a los aspectos más íntimos de las mujeres artistas por encima de su trabajo y de su opinión personal (Deepwell, 1998).

El formato online de mi trabajo se ha ido construyendo y perfilando, a medida que avanzaba en la creación de un cuerpo teórico escrito y un producto artístico audiovisual.



3. Resultados: cuestiones para el diálogo.

Como ya hemos señalado, vamos a centrarnos sólo en los resultados de aquella parte de la investigación que nos hablan de las relaciones generadas entre los diferentes contextos educativos vividos por las entrevistadas y la dimensión artística.

¿La escuela es un espacio donde la creatividad y el juego favorecen el acercamiento al Arte?
El arte en los contextos educativos

La relación entre la Escuela y el Arte

Hoy en día el término *genio* es tomado y reformulado bajo la expresión de *talento*, y debemos considerar el talento como la libertad moderna, (Trasforini M. , 2009), necesaria tanto a nivel de recursos materiales como intelectuales, para poder crear una obra artística y que históricamente se le ha negado a las mujeres. Es esta libertad para poder desarrollar nuestro talento lo que reclaman nuestras antecesoras desde el siglo XIX, siendo fundamental el papel de la Escuela para su consecución.

Desde la Escuela se trata de provocar y avivar este talento al menos desde un punto de vista teórico, que en la práctica conlleva numerosas contradicciones, y que en ocasiones no responde al principio democrático de facilitar al alumnado experiencias artísticas y creativas que quizá no puedan hallar en su contexto familiar.

Alondra Bentley recuerda así la presencia de la música en la escuela y en su hogar:

“La verdad es que no hacíamos actividades muy creativas ni muy musicales en el colegio, pero siendo muy chiquitita, ya viviendo en España, que tengo un poco más de recuerdo, de cuando a lo mejor iría a tercero de EGB, por aquel entonces era la EGB, y recuerdo estar en casa los fines de semana tocando, pues, igual con un cazo haciendo percusión, mientras mi padre tocaba la guitarra (...) O mi hermana, mis dos hermanas mayores, las dos, tocaban el piano también. Pues sí, había un ambiente bastante musical.”

Teniendo en cuenta las palabras de Alondra podemos llegar a entender la importancia de crecer en “un ambiente musical”, en el que estaba presente una intención de fomentar el talento artístico de forma natural y el empleo de recursos materiales sencillos, ligados a la cotidianeidad.

Para el desarrollo del talento artístico, por tanto, no sólo es importante que se faciliten los recursos materiales necesarios para su consecución sino también, que se programe de forma intencional su enseñanza y que las personas se encuentren en un medio educativo que fomente la creatividad. El hecho de que en las escuelas esté presente la música, la pintura o el cine, e innumerables recursos (pizarras digitales, cámaras, materiales plásticos) no garantiza el desarrollo de habilidades creativas en el alumnado.

Mireia Ibars nos habla así de la presencia del cine en la escuela:

“Desde la escuela, nunca se fomentó. El cine era como una herramienta didáctica, pero no el cine en sí, un ente expresivo como si podía ser por ejemplo la pintura. Pero artísticamente el cine no nos lo desarrollaron mucho en la escuela. No estaba planteado así en ese tiempo



tampoco...Ponían películas, sí, pero era como para enseñar o para transmitir el contenido en la peli, no la forma artística del cine. No respecto al cine como imagen y sonido y música, y ese arte que aglutina todas estas cosas, nunca tuve la percepción, nunca me transmitieron esta percepción. Yo sí la sentía así, pero desde la escuela no nos la fomentaron.”

Las escuelas participan en visitas guiadas, trabajan el material ofrecido por fundaciones y museos, y realizan otro tipo de actividades de carácter didáctico pautadas por las editoriales, sin meditación alguna, como señala Elena García, desde su experiencia:

“Pues en la escuela, en la mía en concreto no fomentaban mucho el arte, o sea, a ver, teníamos la llamada semana cultural todos los años y bueno, hacíamos lo típico, conciertos, a lo mejor venía algún escritor a darnos alguna ponencia. Pero tampoco tengo recuerdos de que hubiesen visitas guiadas a los museos o alguna exposición. A lo mejor alguna fábrica o algún museo, pero no con ese interés didáctico de que nosotros nos interesásemos por el arte, o que preguntásemos. No generó, en nosotros en la escuela, ninguna inquietud, por lo menos que yo recuerde.”

Este tipo de prácticas llevadas a cabo por las escuelas, en las cuales las visitas no se planifican ni programan de forma significativa y carecen de profundización epistemológica; conllevan a la perpetuación de falsas creencias en relación a la idea de artista, por parte del alumnado. Es inevitable que las generaciones más jóvenes tiendan a deducir que si de entre todas las personas artistas participantes de una exposición, no se encuentra ninguna mujer o son una minoría notable, quizá esa labor pertenezca, en la dualidad del género, al masculino; sin reflexionar en la idea de artista que transmiten, y las verdaderas causas de esta falta de participación femenina. Es así como se mantiene un pensamiento dominante y excluyente, que mediante la omisión de la verdadera función del arte recogido en los museos, ensalza aquellos espacios de conservación de un patrimonio nacional que se muestran ante nuestros ojos repletos de obras de arte, algunas valiosas y muchas más triviales, realizadas por artistas masculinos que son “visibles y recordados, aunque no fueran los mejores, mientras ellas descansan todavía, en buena medida, en el limbo –tan femenino- de la inexistencia” (Caso, 2012).

La relación entre el contexto familiar y el Arte.

En contraposición a esta relación de la Escuela y el Arte encontrada en las vivencias de las entrevistadas, hallamos un vínculo muy especial en el acercamiento a la realidad artística y su entorno familiar.

En el caso de Alondra Bentley, sus padres eran melómanos, coleccionaban discos. Además su madre tocaba el arpa y su padre era cantante, dedicándose de forma profesional, durante el tiempo que vivieron en Inglaterra. De esta forma, recuerda como la música siempre ha estado presente en su vida.

“Mi padre también cantaba. De hecho su trabajo, cuando vivíamos en Inglaterra, era ser cantante en un restaurante italiano. Y mi madre era súper melómana, de muchos estilos



distintos de música: de folk, de blues, rock, jazz... Tenía también un montón de discos de música clásica en casa, mi madre no se dedicaba a tocar pero practicaba el arpa en casa, cuando yo era muy pequeña, luego en España ya no, pero cuando vivíamos en Inglaterra sí.”

Enfocándolo hacia el concepto de artista, más allá de la persona escritora, y siguiendo a Virginia Woolf en su conferencia y posterior ensayo, “Una habitación propia” (1929, p. 176), habrá quien no valore los recursos materiales en el contexto familiar, como necesarios para ser un artista genio y habrá más, que señalen que los grandes artistas a menudo han sido pobres, e incluso han vivido en la indigencia. ¿A caso necesitamos medios materiales para llevar a cabo nuestra obra artística cuando ha habido hombres artistas que han muerto en la pobreza?

De este pensamiento popular del artista sin medios en su entorno familiar, que forma parte de la leyenda que rodea a la figura del artista genio o talentoso, se derivan dos falsas creencias que favorecen la exclusión histórica de la mujer en el mundo del arte. La primera de ellas, es partir de la idea de que “artista se nace”, independientemente de las circunstancias del contexto y del periodo histórico en el que se encuentre inmersa la persona y por tanto, esta declaración, cuestiona la capacidad de la mujer como artista, puesto que la convierte a ella en la única responsable, como individuo, de desarrollar su trabajo independientemente de las dificultades que haya encontrado a su paso.

Hoy en día conocemos que es crucial el hecho de que las mujeres sean apoyadas desde su contexto familiar para desarrollar sus inquietudes creativas, ya que esto supone que puedan llegar a dedicar tiempo a satisfacer sus necesidades y esto influirá en una posterior dedicación profesional a la dimensión artística.

Mireia Ibars también tuvo la oportunidad de acercarse al medio que más la interesaba, el cine, a través de su contexto familiar, en concreto de sus primos, con quienes compartía esta afición. Para ella, el cine suponía una forma de vivir experiencias diferentes y enriquecedoras en su ciudad natal.

“Lo tengo muy asociado a mi infancia, a mi primera infancia en Lérida. Entonces vivía en una ciudad en la que había mucha, mucha niebla, hacía mucho frío, se salía poco y sí que recuerdo que en el cine encontraba vida, emociones, encontraba muchas cosas. De repente, venías de una niebla muy densa y entrabas a ver toda la profundidad, y a todos los sentidos, no sólo la imagen, si no también de sentimientos. Lo tengo muy asociado desde que era muy chiquitita ya.”

Elena García también sintió como su interés por el arte despertaba en el seno familiar, de la mano de su madre.

“Mi madre siempre ha tenido mucho interés también por la cultura y por el arte, siempre, desde muy pequeña me llevaba a exposiciones, me llevaba al teatro, a conciertos incluso. Y yo creo que, bueno, gracias a eso también yo me he interesado un poco por todo este mundillo.”



Los recuerdos de las entrevistadas en relación al arte, parten de una afición generada desde un entorno familiar estimulante, que supuso el que poco a poco ese interés fuese avanzando y les acompañase a lo largo de su trayectoria profesional.

Asimismo, si pensamos detenidamente en las grandes figuras del arte, como Wolf examinó a las figuras literarias de la época (1929, p. 177), y analizamos su posición socioeconómica, nos daremos cuenta de que la mayoría contaban con el apoyo económico necesario para poder desarrollar su trabajo, y rara es la excepción de artista *genio sin medios*. De este modo, no sólo contaban con el material preciso para poder llevar a cabo el proceso de creación, sino también el espacio y por supuesto la libertad, en cuanto a la posesión de tiempo de dedicación a la contemplación, de la que habla Wolf (1929, p. 178). Es decir, tiempo para pensar con independencia.

La segunda falsa creencia que se deriva del enaltecimiento de la obra del artista sin medios, encontraría su razón en una intención de dotar a las obras de arte de un halo de misterio que acrecienta su valor, dotando a la persona mecenas o comisaria de una capacidad también talentosa, que es competente para recuperar -de sótanos y de buhardillas- obras de arte, de hombres *genios* que murieron en la más absoluta pobreza, llenas de un talento que merece ser reconocido.

Esto *encripta* el verdadero origen comercial e ideológico del objeto artístico, y nos remite de nuevo a la imposición de una clase sobre otras, a la difusión de un discurso opresor con más autoridad que los demás.

Estas coordenadas espacio-tiempo, negadas a las mujeres durante siglos, son imperativo para la realización de cualquier obra de arte, y el que hoy se ensalcen y hayan trascendido históricamente unas obras determinadas hasta nuestros días, y que además conformen el patrimonio y el capital cultural de una nación, tan sólo se debe a la exclusión sistemática de la mujer en el campo artístico.

La relación entre la Universidad y el Arte.

En la actualidad, en nuestro contexto sociocultural, no se niega a las mujeres de forma explícita una formación de carácter superior, ni la posibilidad de dedicar su tiempo al desarrollo de una producción artística, pero a pesar de esto, hay otros mecanismos presentes en la rigidez del currículo educativo que afectan a que se produzca este avance.

Alondra Bentley nos cuenta como, en contra de su interés natural hacia el arte, su paso por la facultad fue descorazonador: "Siempre había tenido muchas inquietudes artísticas, y en la carrera universitaria en lugar de inspirarme o potenciarme todo ese lado acabé desilusionada, un poco, un poco triste." Y continúa explicando que se encontraba en un momento sensible, debido a la enfermedad de su madre, que coincidía con la grabación de su primer álbum, dedicado a ella.

"(Bellas Artes) Era lo contrario de lo que quería hacer, lo contrario a lo que esperaba, entonces perdí un poco la pasión por eso, y como justo estaba sucediendo todo esto, que musicalmente sí, artísticamente me parecía súper interesante me volqué totalmente en el lado artístico musical, digamos, porque en realidad yo creo que lo que me interesa es siempre lo que quieres transmitir, no importa si es a través de la música o a través de cualquier otra expresión artística."



Mireia Ibars comenzó la carrera de Económicas, con el objetivo de continuar con la carrera de Diplomacia, porque en aquel momento en el que se encontraba, no creía que pudiera estudiar cine:

“Cuando decidí los estudios que iba a tomar, decidí económicas para hacer diplomacia porque en realidad creía que era otra experiencia que me iba a permitir vivir mucho. Y a partir de económicas, cuando terminé, me decepcionó un poco lo que en realidad era el mundo diplomático y entonces fue cuando fui a estudiar cine. Pero, ya me creía que era muy mayor, debía tener veintiún años, entonces no quise estudiar toda la carrera, sólo quise estudiar un postgrado.”

Tras un año de Erasmus en Lisboa, tomó la distancia necesaria para valorar su situación. De este modo, Mireia decidió volver a Barcelona, finalizar la carrera de Económicas e iniciar sus estudios de cine en la ESCAC.

“No estaba en mi piel... Tenía la sensación de estar viviendo una vida que no era mi vida. Me traicionaba, sabes, era curiosísimo, porque entonces ya empecé a sentirme físicamente molesta y, no sé, fue una catarsis. Tuve que salir, fue como una explosión y un basta ya, y me encuentro. Y me ayudó mucho también el irme de Erasmus a Lisboa. Me dio una cierta perspectiva y distancia de lo que era mi vida, hacia donde estaba yendo y, bueno, a partir de ahí, cuando regresé, ya fue para terminar. Porque me quedaba muy poquito de económicas, con la idea ya de empezar cine.”

Para Elena García fue decisivo el continuar con sus estudios superiores en Madrid, puesto que en Canarias no encontraba una alternativa para seguir formándose.

“Vi que en La Laguna no tenía ninguna oportunidad de evolucionar, que tampoco ofertaban un Máster o ningún curso atractivo para mí, o que por lo menos me interesara y entonces, ya fue como una decisión que tomé y dije “me tengo que ir de aquí”. Porque aquí es que no voy a evolucionar, no hay mercado, no hay alternativas y yo creo que so fue un poco el antes y el después.”

La escasa oferta educativa, relacionada con estudios superiores de humanidades, en Canarias al igual que en muchas otras comunidades, tiene como consecuencia que las personas jóvenes con este perfil profesional se concentren en las principales capitales, y una vez finalizados sus estudios universitarios, continúen formándose a la vez que compiten por escasos puestos de trabajo, encontrando grandes dificultades para demostrar sus capacidades.

“Es un mundo muy competitivo, entonces tienes que estar continuamente ideando cosas nuevas tienes que estar relacionándote, tienes que estar en todo. O sea, cuantas más cosas hagas, y cuantas más sitios estés, mejor. Entonces yo creo que es eso, seguir siempre ideando cosas nuevas, moviéndote y no frenar, porque como pares te comen.”

Otro de los problemas del fomento de las carreras técnicas, en detrimento de la formación superior en Humanidades, por parte de las universidades de provincias, es la carencia de un impulso cultural y



artístico joven que sea relevante en estas zonas, ya que éste se encuentra concentrado en las principales capitales del estado.

Además de lo anterior, se transmite la idea de que aquella formación realmente valiosa, a nivel universitario, es aquella asociada de forma tradicional al género masculino, de carácter más técnico, ligada a las máquinas, a la producción y una paleta de colores fríos y plomizos.

4. Resultados

Lo que he aprendido con Ellas

A partir de las entrevistas realizadas a Alondra Bentley, Mireia Ibars y Elena García he aprendido enormemente, y a medida que narraban sus vivencias me suponía un gran esfuerzo no interrumpirlas para poner en común todas analogías que encontraba entre ellas y yo misma. Todas nosotras poseemos una sensibilidad especial hacia el arte, desarrollada desde la infancia de una forma social, en un entorno familiar facilitador de experiencias ligadas a esta realidad. Por el contrario, el contexto escolar, que forma parte de nuestros recuerdos, se nos muestra con una fuerte despreocupación por el fomento de la creatividad en el alumnado, una carente planificación de las experiencias artísticas, dentro y fuera del aula (visitas a museos), así como de un evidente desaprovechamiento de los recursos materiales que se poseen en las escuelas.

Actualmente, debido a que desempeño mi trabajo como maestra en la escuela infantil, me preocupa la integración anecdótica del Arte en el currículo oficial, así como la idea de artista que se transmite en las escuelas y el tipo de obras con las que se trabaja. Las propuestas de las editoriales, y otros productos provenientes de instituciones, no responden a la verdadera esencia del Arte, como medio de expresión, entendimiento y de conocimiento de nuestra identidad; ni muestran la pluralidad de artistas, técnicas y obras, al margen del gusto imperante. Las maestras carecen de la formación necesaria y de las herramientas esenciales para alcanzar y vehicular estas ideas; de este modo nos vemos desempeñando nuestra labor en una Escuela que mantiene una idea de artista reduccionista y excluyente.

Bibliografía

- WOOLF, V. (1929). *Una habitación propia*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- CASO, Á. (8 de marzo de 2012). *También las mujeres sabían pintar*. Recuperado el 27 de marzo de 2014, de www.elpais.com: http://elpais.com/elpais/2012/03/07opinion/1331119919_442911.html
- DEEPWELL, K. (1998). *Nueva crítica feminista de arte*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- MÉNDEZ, L. (2009). *Antropología del campo artístico*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ROSELL, A. R. (Dirección). (2012). *Buscando a Eimish* [Película].
- TRASFORINI, M. A. (2009). *Bajo el signo de las artistas. Mujeres, profesiones de arte y modernidad*. Publicacions Universitat de Valencia.



Diseño de un programa educativo sobre VIH-SIDA para adolescentes

Design of educational programme about IHV-AIDS for Teenagers

Velandia Páez, Anyela Biviana. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto: +34 673724921 | caba06@gmail.com

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo principal diseñar y validar un programa que fomente conocimientos sobre VIH, actitudes positivas hacia la sexualidad saludable y habilidades conductuales que promuevan el bienestar en este ámbito; todo ello se enmarca en el modelo de información, motivación y habilidades conductuales. Para ello se contó con la participación de jueces expertos en el área, quienes evaluaron el programa previamente a su aplicación. Esta forma de proceder, en la que los evaluadores aportan su conocimiento y experiencia en el diseño y evaluación de ese tipo de programas, constituye una de las principales contribuciones del trabajo: con su acción se está produciendo una transferencia de conocimiento de la universidad a la ciudadanía, propiciando el cambio social; se usó un instrumento de análisis mixto (cuantitativo y cualitativo). Los resultados obtenidos mediante esta metodología muestran la importancia de generar estrategias dentro y fuera del contexto educativo y de manera transversal; ello debe hacerse desde una perspectiva positiva de la sexualidad, que vaya más allá de la mera prevención de riesgos y la que prime el trabajo con información clara y veraz, teniendo en cuenta la conveniencia de intervenir en las actitudes personales y del medio social, así como el entrenamiento en habilidades conductuales.

Palabras clave: *Sexualidad, ITS-VIH/SIDA, prevención, habilidades conductuales, educación sexual y evaluación.*

Abstract

The main objective of this Project is to design and validate a program, to encourage knowledge about HIV, positive attitudes to healthy sexuality and behavioral skills that influence the welfare in this area, through the model of information, motivation and behavioral skills. Expert judges took part on the assessment of the program before its implementation, The process, where the experts are contributing with their knowledge and experience about design and evaluation form of this programs, become a principals contibutions of this project: with this action is producing a transference of the universitiy's knowledge to the people, encouraging the social change. Metodology mixed was used, with a questionnaire quantitative and qualitative percentage. The obtained results show the importance of generating strategies in and out the educational context



in a cross-sectional form with a sexual positive vision beyond risk prevention giving the work with clear and verified information about VIH-AIDS, keeping in mind the importance of taking part in personal and social attitudes of the target and training behavioral skills.

Key words: Sexuality, STI-HIV/AIDS, prevention, behavioral skills and sexual education and evaluation

Introducción

Es común que en la etapa adolescente se dé inicio a las primeras interacciones de tipo romántico. En este sentido, el noviazgo y las relaciones sexuales ocasionales, son vías por las que los adolescentes expresan su sexualidad, no significando con ello que individualmente no se pueda experimentar. La proximidad física es una de las principales formas de manifestar y recibir afecto (Sánchez, 2011).

De esta manera el adolescente comienza a profundizar en la esfera afectiva. Esto comúnmente se vive como algo positivo y en ocasiones da pie a condiciones que marcadas por el contexto pueden dar inicio a su actividad sexual con otras personas. Entrando en esta etapa con escasa o errónea información, lo que puede aumentar la probabilidad de Embarazos no deseados e Infecciones de transmisión sexual o cuando menos no vivir la sexualidad de forma plena (Hidalgo, Caballero, Celis y Rasmussen, 2003).

Cabe recordar que entre 2001 y 2012 la cifra de infectados por VIH se incrementó a nivel mundial en un 40%: pasó de 1.5 a 2.1 millones de afectados en edades comprendidas entre 10 y 19 años. Los adolescentes están sometidos a cambios, durante su proceso transicional, por lo que llevan consigo una presión social y emocional. Por ende precisan de iniciativas que promuevan conductas saludables y se ajusten a sus necesidades reales (OMS, 2013; citados por Gómez, 2013).

Dado lo anterior, los centros educativos son idóneos para abordar esta problemática con los adolescentes y al mismo tiempo ayudarles en la construcción de una sexualidad positiva, libre y responsable (Fernández- Costa, Juárez y Diez, 1999). Sin embargo, gracias a la revisión de programas afectivo- sexuales llevados a cabo en España en los últimos diez años: Callejas et al., (2005); Barragán (2008); Lena et al., (2007) y Colectivo Harimaguada (2013), entre otros, existe aún la tendencia por desarrollar propuestas encaminadas a la proporción exclusiva de información. Lo anterior deja a los adolescentes entre 15 y 19 años de edad en situación de vulnerabilidad con respecto a las ITS y END.

Otra realidad presente es la falta de entrenamiento de habilidades sociales, que permita a los adolescentes desenvolverse en contextos reales. Así, un estudio realizado por Crusto et al. (2003) en el que evaluaron la efectividad de programas de prevención, encontraron que es importante integrar herramientas que promuevan relaciones interpersonales positivas. Por lo que este trabajo de intervención, pretende incidir en el entrenamiento de habilidades básicas como la negociación, uso adecuado del preservativo y solución de problemas.

Otra variable importante y a la que se le presta poca atención en educación sexual es la percepción de vulnerabilidad. Según Lameiras, Rodríguez-Castro y Dafonte (2003) la percepción de vulnerabilidad



también debería ser una herramienta fundamental vinculada en los programas de prevención de VIH, para fomentar conductas saludables. Sin embargo, esta variable debe presentarse vinculando la realización de determinadas conductas con ciertas consecuencias.

Dado lo anterior, se pretende plantear una propuesta de intervención tomando como referente el programa de información, motivación y habilidades conductuales, usado de forma eficaz para prevenir ITS-VIH. Debido a la relación directa entre conocimientos, actitudes hacia el VIH y vulnerabilidad percibida; esta última frecuentemente mediada por la autoeficacia, dando como resultado el uso sistemático del preservativo (Bermúdez et al., 2009).

Si bien es cierto que ésta propuesta busca promover en adolescentes conductas saludables que los acerque al bienestar, es importante además que esta intervención cuente con elementos suficientes para alcanzar dicho objetivo. Por lo que dentro del proceso de elaboración de éste trabajo, la evaluación por parte de un concurso de jueces expertos en el área, resulta innovador y fundamental.

Es frecuente encontrar que la evaluación de la eficacia de programas, se genera al suscitarse una intervención, en otros casos no hay reportes de algún tipo de evaluación. Según Pérez (2000), la evaluación de programas brinda el mejoramiento de la intervención educativa, dentro del aula de clase o centro educativo. Con referencia a las intervenciones descritas, la mayoría tiene en común la evaluación del proceso, así como la evaluación al finalizar su aplicación, pese a ello, no existen evidencias de evaluaciones preliminares a la aplicación de los programas, algo que figura entre los objetivos de éste trabajo.

Realizar una evaluación previa, resulta una propuesta diferente porque valida tanto la pertinencia del programa, como los materiales y su abordaje. Existe una técnica de investigación evaluativa, en la que se busca el rigor científico en la valoración de una propuesta educativa llevada a cabo por jueces expertos, quienes aportan su conocimiento, experiencia, opiniones y propuestas para la mejora en la intervención, lo que sin duda hace que se convierta en toda una innovación educativa al tiempo que contribuye con el cambio social (Pérez, 2000).

Marco teórico y objeto de estudio

Educación Sexual

La educación sexual se entiende como un proceso de preparación para el disfrute de la sexualidad. Debe darse de manera adecuada, libre y responsable, teniendo en cuenta el conocimiento y aceptación del cuerpo, la construcción de la identidad, el adecuado manejo en el proceso de toma de decisiones y el reconocimiento de roles (Fernández y López, 2011).

Existen varias perspectivas, desde las que se puede ofrecer la educación sexual. Algunas basan su intervención en una perspectiva reduccionista, que en muchas ocasiones implica prohibición, generando temor frente al inicio o mantenimiento de relaciones sexuales (Bustos, 2010).



Más allá de los tabús o de las simples prescripciones, encontramos que una verdadera educación afectivo-sexual, implica no sólo tener conocimientos en áreas de la biología humana; se necesita, además que cada individuo sepa desenvolverse en el contexto que la experimentación de su sexualidad le ofrezca en función de su etapa de desarrollo, teniendo en cuenta las emociones y el tipo de vínculos que se establecen en una relación sexual (Fallas, 2009).

Consecuencias asociadas a la actividad sexual en los adolescentes

Con la llegada de la adolescencia, típicamente comienzan los juegos autoeróticos, el interés sexual por otros y los primeros contactos de tipo genital, con personas de igual o diferente sexo. Se despierta también el interés por ver películas, revistas y páginas web de contenido erótico y/o, contribuyendo así a configurar lo que más adelante hará parte de su actividad sexual (Monroy, 2002).

No obstante, la llegada de la adolescencia y el creciente interés por la sexualidad, sin que ello sea una norma puede traer en ocasiones consecuencias negativas para los adolescentes. Una de ellas es el acoso y abuso sexual, situación que algunas veces tiene repercusiones nocivas en su vida sexual, afectiva y social (Monroy, 2002).

Elementos como la curiosidad y la inexperiencia hacen que a veces los adolescentes se vean envueltos en conductas que los alejan del bienestar. Así, la baja percepción de vulnerabilidad, la promiscuidad sexual, el desconocimiento y uso ocasional o nulo de métodos preventivos, llevan a los adolescentes a enfrentarse igualmente ante el riesgo de una ITS (Barros et al., 2001).

Definición de VIH-SIDA

El VIH, es un retrovirus que tiene un largo proceso de incubación, por lo que su manifestación sintomática tarda en aparecer. Los retrovirus afectan a los mamíferos; sin embargo el VIH sólo se presenta en humanos (Fuertes, 2009).

Según Vinaccia et al. (2007), el VIH se transmite a través de algunos fluidos corporales como: la sangre, el semen y fluidos vaginales, por lo que, una de las principales vías de transmisión es a través de relaciones sexuales con penetración. El VIH actúa sobre el sistema inmunológico, destruyendo las defensas en el organismo, lo que trae posteriormente el desarrollo de infecciones oportunistas como neumonía, tuberculosis, meningitis, etc. Se llama SIDA, a la infección generada por VIH, es decir, es un estadio avanzado de la enfermedad, gracias al deterioro progresivo de las defensas inmunitarias, produciéndose enfermedades y tumores, por lo que es importante no confundir los términos de VIH con el de SIDA; el hecho de que se detecte VIH no significa que haya SIDA (Fuertes, 2009).

VIH-SIDA en los adolescentes

La OMS reconoce a los adolescentes como grupo prioritario de intervención, debido a la incidencia de contagio por VIH en los últimos tiempos, siendo fundamental el trabajo preventivo en contextos educativos (Barros et al., 2001). Algunos estudios indican que los jóvenes españoles inician su actividad sexual a más temprana edad que en décadas pasadas, lo que significa que se ha venido presentando



un cambio, tanto en actitudes como en comportamientos a nivel sexual. Se sabe hoy que los chicos inician su actividad sexual con penetración, alrededor de los 17.5 años y las chicas a los 18.2 años (Failde et al., 2008).

En un estudio realizado con niños españoles entre 9 y 14 años de edad, se encontró que un 14% de los varones entre 9 y 11 años mantuvieron algún tipo de relación o contacto sexual con otros niños. En otro trabajo realizado por el mismo grupo de investigación, se halló que los adolescentes entre 15 y 16 años de edad, manifestaron haber mantenido diversas relaciones sexuales: por ejemplo, el 18% por vía oral y en el 14% con coito vaginal (Gil, Ballester y Bravo, 2005; citados por Vinaccia et al., 2007).

De igual manera los encuentros sexuales bajo los efectos del alcohol y otras sustancias, son prácticas frecuentes en la adolescencia. De este modo, una intervención que contemple el conocimiento del VIH/SIDA, el acento en las consecuencias y la adopción de comportamientos saludables, resultan más fáciles de modelar en la etapa adolescente, debido a que son estas cuestiones las que justamente se configuran en dicha etapa (Barros et al., 2001).

Metodología

La Metodología de este trabajo se sustentó en el modelo de información. Motivación y Habilidades conductuales. Se acudió a una metodología de evaluación del programa mixta (cuantitativa y cualitativa) a través de un cuestionario.

Participantes

Ocho jueces expertos en el área. Por un lado seis académicos de importantes universidades como: Universidad de Salamanca, Universidad de Cantabria, Universidad Católica de Colombia y Universidad Autónoma de México. Todos profesionales encargados de diseñar, evaluar e implementar programas de prevención y promoción del bienestar en adolescentes. Las otras dos profesionales son funcionarias de la Asociación Ciudadana Cántabra Antisida (ACCAS), quien se encarga generar estrategias de prevención de VIH/SIDA y promoción de conductas saludables en población en general, así como personas que viven con el virus.

Se realizó en tres fases, en la fase de elaboración, se llevó a cabo diseño inicial del programa de prevención de VIH-SIDA y promoción de hábitos saludables, que contiene seis sesiones de 45 minutos cada una, dirigido a adolescentes entre 13 y 15 años que se encuentren adelantando estudios formales.

En la fase de evaluación, se les envió el resumen del programa junto con el cuestionario de evaluación mediante correo electrónico. Este cuestionario incluye cinco criterios de evaluación: 1 Aspectos que se trabajan; 2 Perfil del profesional; 3 Metodología; 4 Número de sesiones y 5 Impacto del programa. Estos criterios se toman como referencia del estudio de prevención del SIDA en la escuela secundaria de Fernández-Costa et al. (1999). La fase de ajustes, se llevó a cabo análisis de resultados y aplicación de mejoras propuestas por parte de los pares académicos.



Instrumentos

Una plantilla de valoración, compuesta por 11 ítems, con una escala de valoración tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: “Muy de acuerdo” (5), “De acuerdo” (4), “Indiferente” (3), “En desacuerdo” (2) y “Muy en desacuerdo” (1). Este tipo de escalas tienen ventajas en, menor ambigüedad en las respuestas, mayor acercamiento de las respuestas al objetivo y permite recabar más información en menos tiempo. En conclusión, es una forma económica en términos conductuales de analizar, para el investigador y para dar respuesta por parte del sujeto, en este caso el tribunal de jueces expertos (Cañadas y Sánchez, 1998).

De igual forma, dicho formato contempla un apartado de sugerencias de mejora, en la que los expertos podrán ampliar su valoración y sugerir cambios, que permitan mejorar el programa y otorgar de éste modo mayor fiabilidad al mismo. Por lo anterior, se construye una visión más amplia de la información recogida, que empieza con una valoración numérica, para terminar con información más detallada sobre cada aspecto (Castro y Godino, 2011).

Resultados

Aspectos trabajados

De acuerdo a los resultados, los datos se aproximan al acuerdo (ver Tabla 1), los jueces opinan que el modelo de información motivación y habilidades conductuales es adecuado para trabajar en prevención, sin embargo se pone énfasis en los riesgos asociados a la actividad sexual, algo que no se corresponde con los objetivos del programa. Algunos ejemplos de ello: “Partiendo de que el modelo teórico elegido me parece el más adecuado para el trabajo, en algunos lugares del proyecto encuentro el acento en los riesgos”.

En cuanto a la información, los datos reflejan un importante acuerdo entre los jueces (ver Tabla 1). Por ejemplo: “El programa centra su atención en información y al parecer esta es adecuada, pero no se puede sobrestimar el poder preventivo de la misma”; “Realmente pertinente”. Siguiendo con el trabajo de las actitudes según los datos obtenidos hay poco acuerdo en este punto (ver Tabla 1). Una conclusión reafirmada en las aclaraciones de los jueces; veamos algunas: “Incluye acciones que adecuadamente direccionadas facilitarían el cambio de actitudes, pero no es claro el sustento y los verdaderos alcances de las mismas”. En cuanto a las habilidades conductuales. Según los datos obtenidos (ver Tabla 1), los jueces no están seguros de que el número de sesiones planteadas sea suficiente para alcanzar esta meta. En este sentido se llega a afirmar que: “Debería optimizarse el entrenamiento o privilegiar algunas que sirvan como base al desarrollo de otras habilidades en el contexto cotidiano”.



Tabla 1. Estadísticos descriptivos para el criterio Aspectos trabajados

Variable	Media	Des. Std.
Modelo	3.88	1.36
Información	4.63	0.52
Actitudes	3.75	1.39
Habilidades C.	3.75	1.16.

Perfil del profesional

Los Jueces mostraron acuerdo, en que es adecuado que una persona externa al contexto educativo sea éste formal o informal aplique el programa (ver Tabla 2). Afirman que: “Personalmente creo que es más recomendable, siempre que el moderador tenga formación y experiencia, habilidades y suponga un modelo o referente para los participantes.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para el criterio Perfil profesional

Variable	Media	Des. Std.
Perfil del profesional	4.25	1.06

Metodología

Existe acuerdo entre los jueces (Ver tabla 3). Esta afirmación puede verse claramente reflejada en las siguientes afirmaciones: “Si sin duda, la metodología es adecuada”; o “La metodología utilizada resulta la más pertinente para el trabajo en este ámbito específico y, también, para la adecuada interiorización de contenidos, actitudes y habilidades”. Sin embargo creen que la temporalización no se ajuste a los tiempos reales, en cuanto a las actividades no muestran un acuerdo rotundo (ver Tabla3), en aclaraciones ofrecidas, la sesión que incorpora actividades para incrementar la percepción de vulnerabilidad es una gran idea y las actividades están bien planteadas”; frente a “Las actividades propuestas se centran en el riesgo”.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para el criterio Metodología

Variable	Media	Des. Std.
Metodología	4	1.07
Actividades	3.88	1.64

Numero de sesiones

Muestra poco acuerdo por parte de los expertos (ver Tabla 4), según sus aclaraciones: “Insuficiente pero en contextos escolares es difícil obtener más tiempo de contacto”; “Trabajar información y conocimientos requiere probablemente menos tiempo que el cambio actitudinal, para lo que sería necesario un programa de mayor intensidad y duración”; o “Son pocas sesiones”. Lo que significa que, como medio de sensibilización el tiempo es ajustado, En cuanto a la variable coherencia, según lo



muestran los resultados (ver Tabla 4), se interpreta como un acuerdo entre los expertos. Por lo que en el apartado de comentarios, afirman: “Sí, de acuerdo al modelo planteado y la secuencia planteada es adecuada también”

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para el criterio Sesiones

Variable	Media	Des. Std.
No. de Sesiones	3.63	1.06
Coherencia	4.13	1.25

Impacto del Programa

La variable acción, de acuerdo con los resultados obtenidos (ver Tabla 5), los jueces dudan si el programa tal y como está planteado, puede llevar con seguridad a los adolescentes a la acción de prevenir. Lo anterior se evidencia así: “Creo que está más centrado en la reflexión de la información por ello probablemente no trascenderá más allá de la actitud”. La variable mejora (ver Tabla 5), existe un acuerdo, en que ésta intervención puede representar un cambio sustancial con respecto a los programas que existen actualmente, esto se evidencia de la siguiente manera: “Recoge los ejes sobre los que habría que actuar (actitudinal, cognitivo y conductual).

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para el criterio Impacto del programa

Variable	Media	Des. Std.
Acción	3.5	0.76
Mejora	3.88	0.99

Conclusiones

Sin tener en cuenta el modelo desde el que se haga la intervención, es importante que promueva hábitos de vida sexual saludables y teniendo en cuenta una visión positiva de la sexualidad. Elementos como la información deben seguir haciendo parte de estas estrategias, gracias al valor preventivo y contribución en la modificación de las actitudes, teniendo en cuenta las actitudes del medio y su influencia, como punto de referencia en donde se refuerzan o facilita la extinción de conductas que los aleje del bienestar. Se debe centrar mayor atención a trabajar habilidades de tipo operativo, como la negociación en el uso del preservativo y el uso correcto del mismo, debido a que incrementan su uso, de forma sistemática durante las relaciones sexuales con penetración.

Otro punto por destacar está relacionado con el profesional de apoyo, más allá de si es o no propio al entorno educativo, debe poseer conocimientos sólidos sobre sexualidad y adolescencia y que su actitud favorezca el trabajo. Dan mayores y mejores resultados las metodologías, que son activas y participativas, puesto que facilitan la adquisición de contenido. Se apuesta por intervenciones sostenidas en el tiempo, sin embargo, los programas deben estar ajustados con la realidad de las



instituciones educativas y que la mejora de un programa se puede lograr contando, con los recursos tanto humanos como pedagógicos adecuados. Además de un pre y pos test que pueda ratificarlo.

Se recomienda para futuras iniciativas de este tipo, contar con una valoración previa de jueces expertos, debido a la innovación que esto supone, puesto que lleva a ajustar las estrategias en función de las necesidades reales de los destinatarios y si éstas se realizan de manera repetitiva llegando a un consenso de cada una de las partes, puede repercutir en resultados más óptimos.

Bibliografía

- BARRAGÁN, F. (2008). Programa de educación afectivo –sexual en educación secundaria. Consejería de educación y ciencia. Instituto andaluz de la mujer. Recuperado el 6 de abril de 2013 en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/05/0001/adjuntos/afecsex2.pdf>
- BARROS, T., BARRETO, D., PÉREZ, F., SANTANDER, R., YÉPEZ, E., ABAD-FRANCH, F. & AGUILAR, M. (2001). Un modelo de prevención primaria de las enfermedades de transmisión sexual del VIH/sida en adolescentes. *Revista panamericana de salud pública*, 10 (2), 86-94.
- BERMÚDEZ, M.P., HERENCIA, A. & URIBE, A. F. (2009). Versiones fuerte y débil del modelo de información-motivación-habilidades conductuales en la predicción del uso del preservativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 587-598.
- BUSTOS, P.L. (2010). Educación sexual en la adolescencia. Universo UP. Revista digital de la universidad de padres online. Recuperada el 12 de Mayo de 2013, en: http://revista.universidaddepadres.es/idenx.pho?option=com_content+&view=article&id=615&limitid=461.
- CALLEJAS, S., FERNÁNDEZ, B., MÉNDEZ, P., LEÓN, T., FÁBREGA, C., VILLARIN, A., RODRÍGUEZ, O., DE QUIROZ, R., FORTUNY, A., LÓPEZ, F & FERNÁNDEZ, O. (2005). Intervención Educativa para la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual en adolescentes de la ciudad de Toledo. *Revista Española de Salud Pública*, 79 (5), 581-589.
- CAÑADAS, O.I. & SANCHEZ, B.A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Piscothema*, 10(3), 623-631.
- CASTRO, W. & GODINO, J. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SIEM (1997-2010). *Investigación en Educación Matemática XV*. Ciudad Real: SIEM.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (2013). *Sexpresan- multimedia para la educación afectivo-sexual*. Recuperado en 24 de noviembre, en: http://www.harimaguada.org/index.php?option=com_content&task=view&id=26&itemid=36.
- CRUSTO, M., WANDERSMAN, C., KUMPFER, A., SEYBOLT, K., MORRESEY-KANE, D. & DAVINO, K. (2003). What Works in prevention: principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58 (6-7), 449-456.
- FAILDE, J.M., LAMEIRAS, M. & BIMBELA, J.L. (2008). Prácticas sexuales de chicos y chicas españoles de 14-24 años de edad. *Gaceta Sanitaria*, 22 (6), 511-519.



- FALLAS, M. (2009). Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca. Recuperado el 18 de Abril de 2013, en: <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/4752/4575>.
- FERNÁNDEZ-COSTA, S., JUÁREZ, O. & DIEZ, E. (1999). Prevención del SIDA en la escuela secundaria: Recopilación y Valoración de programas. *Revista Española de salud Pública*, 73 (6), 687-696.
- FERNÁNDEZ, C.A. & LÓPEZ, C.L. (2011). La educación sexual como tema transversal de las instituciones públicas educativas de la básica primaria en Armenia, Colombia. *Revista Cultura del Cuidado*, 8 (2), 46-57.
- FUERTES, M. A. (2009). Infección por el VIH y SIDA. Historia natural de la enfermedad. Servicio de Medicina interna. En Domínguez, A.; Cabrera, S. y Valverde, P. (2009) (COORD). *Juega a ganar* (pp.13-26). Salamanca: Hospital universitario de Salamanca.
- GÓMEZ, S. (2013, 27 de Noviembre). Dos millones de adolescentes en todo el mundo viven con VIH. Recuperado el 3 de diciembre de 2013, en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13227017>.
- HIDALGO, A., CABALLERO, R., CELIS, A. & RASMUSSEN, B. (2003). Validación de un cuestionario para el estudio del comportamiento sexual, social y corporal, de adolescentes escolares. *Salud Pública de México*, 45 (1), 58-71.
- LAMEIRAS, M., RODRÍGUEZ-CASTRO, Y. & DAFONTE, S. (2003). Evaluación de la percepción de riesgo de la transmisión heterosexual del VIH en universitarios/as españoles/as. *Psicothema*, 14 (2), 255-261.
- LENA, A., GONZÁLEZ, A., FERNÁNDEZ, A., BLANCO, A., FERNÁNDEZ, G.A., SUAREZ, M., SILVA, E., RUBIO, D. Y MIER, M. (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación sexual en la ESO*. Instituto asturiano de la Mujer. Consejería de salud y servicios sanitarios. Recuperado el 6 de abril de 2013, en: http://tematico.asturias.es/imujer/upload/dicumentos/guia_no_ogros_ni_princesas1069.pdf.
- MONROY, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud. Guía práctica para padres y educadores*. Editorial Pax: México.
- PÉREZ, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- SÁNCHEZ, L. (2011). Representaciones sociales del noviazgo, en adolescentes escolarizados de estratos bajo, medio y alto, en Bogotá. *Revista Salud Pública*, 13 (1), 79-88.
- VINACCIA, S., QUICENO, M., GAVIRIA, A., SOTO, A.M., GIL, D. & BALLESTER, R. (2007). Conductas Sexuales de riesgo para la infección por VIH/SIDA en adolescentes Colombianos. *Terapia Psicológica*, 25 (1), 39-50.



Desafíos para incorporar el estudio de la solidaridad, la cooperación y la educación para el desarrollo en las ciencias sociales

The challenges of incorporating solidarity, cooperation and development education in social sciences

Asiáin Ansorena, Alfredo. *Universidad Pública de Navarra*; Erro Sala, Javier. *Universidad Pública de Navarra*; Otano Jiménez, Guillermo. *Universidad Pública de Navarra*.

* Datos de contacto: (+34) 948 16 9036 | josejavier.erro@unavarra.es

Resumen

La presente comunicación tiene por objetivo describir el proceso de institucionalización de la Educación para el Desarrollo (ED) en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Examinamos los antecedentes existentes en esta dirección hasta llegar al hito más significativo en este proceso: la aprobación de la Estrategia de Cooperación al Desarrollo en junio de 2013, dentro del Plan Estratégico de la UPNA 2011-2014, donde se instaba a evaluar el estado de las actividades docentes relacionadas con la cooperación al desarrollo y ofrecer planes de mejora para su incorporación a las enseñanzas de grado y posgrado. Siguiendo esta línea, exponemos el proyecto docente que hemos elaborado, por iniciativa propia, para incorporar la ED en los grados de Magisterio (Infantil y Primaria), Sociología Aplicada y Trabajo Social. Concluimos señalando las dificultades y los desafíos que hemos identificado de cara a su implantación efectiva en los próximos años.

Palabras clave: *Educación al Desarrollo – Cooperación Universitaria al Desarrollo – Ciencias Sociales*

Resumen en inglés

The aim of this paper is to describe the institutionalization process of development education in the Faculty of Human and Social Sciences of the Public University of Navarra (UPNA). The latest milestone in this process is the Strategy of Development Cooperation approved on June of 2013, as part of the Strategic Plan of the UPNA (2011-2014). In that document it was stated the need of assessing the previous experiences related with development education that we had in the campus so far, and the compromise of incorporating this field of studies in the graduate and postgraduate degrees. In line with these purposes, we explain the educational project that we designed, on our own initiative, to include the issue of development education in the degrees in Education (pre-school and primary school), Applied Sociology and Social Work. We conclude pointing out the difficulties and the main challenges that we identified in order to do so in the coming years.

Palabras clave en inglés: *Development Education – International Cooperation – Social Sciences*



Introducción. La educación para el desarrollo y su lugar en la UPNA.

En el año 2008, aprovechando el impulso que estaba experimentando la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) a nivel estatal, se estableció la “Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española” (Ortega Carpio, 2008). A partir de las aportaciones hechas en dicho documento, el “Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012” definió la educación para el desarrollo como aquel «proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible» (SECI, 2008:62). La ED, por lo tanto, constituye un campo de actuación abierto a múltiples actores, que abarca tareas de sensibilización, movilización social, formación e investigación sobre el desarrollo. Aunque estas cuatro dimensiones, como se afirma en el plan, no son excluyentes y están interrelacionadas, es evidente que la principal aportación que pueden hacer las universidades a la ED a través de su “know-how”, se halla sobre todo en las dos últimas: la formación y la investigación.

Una conclusión similar quedó plasmada unos años antes en el “Código de Conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo”, firmado en el año 2005, donde se recogen los principios rectores que definen los límites y las posibilidades del trabajo universitario en este ámbito. De acuerdo con lo establecido en el artículo 11 del Código, lo que se espera de las universidades es que aporten su capacidad docente e investigadora al estudio de los problemas y los retos que plantea el logro de un desarrollo humano y sostenible en tiempos globales. En la práctica, esto se traduce en dos tipos de actividades: (1) la investigación orientada al asesoramiento técnico de políticas y programas de desarrollo (en colaboración con oenegés, administraciones públicas u otras Universidades en el Sur) y (2) la formación orientada, no sólo a la producción y difusión de conocimiento relativo a las problemáticas del desarrollo (p. ej. desigualdades Norte-Sur, cooperación internacional, etc.), sino también a la socialización de valores ligados a la solidaridad, la justicia y los derechos humanos.

La UPNA, como muchas otras universidades españolas, vio en el proceso de institucionalización de la CUD una oportunidad única para articular estructuras solidarias en su organización interna con vistas a dar cobertura administrativa y docente a la amplia gama de actividades relacionadas con la educación al desarrollo que se venían realizando en el campus desde los años noventa¹. Hasta entonces la mayoría de estas actividades se llevaban a cabo de manera altruista prácticamente, movidas por la iniciativa propia de los miembros de la comunidad universitaria. Con el paso de los

¹ Para saber más sobre las estructuras solidarias que se han ido implantando en las universidades españolas véase Ortega et. al. (2013).



años, estas actividades se fueron agrupando en torno a tres ejes, diferentes, pero interrelacionados: 1) formación académica orientada al desarrollo, mediante la impartición de asignaturas de libre elección u optativas en diversos grados, seminarios, jornadas, etc.; 2) investigación y asistencia técnica a proyectos de cooperación al desarrollo en colaboración con otras entidades; y 3) sensibilización desde el campus, a través de las «semanas solidarias», exposiciones, charlas y video-fórum que organizan distintas ONGD.

Uno de los elementos vertebradores que, desde el curso 2000/1 hasta la actualidad, ha servido para articular estos tres ejes es el programa de movilidad internacional Formación Solidaria. Dicho programa fue pensado para facilitar al alumnado de la UPNA la realización de trabajos y proyectos fin de carrera y «practicum» vinculados a la cooperación al desarrollo en países del Sur. La necesidad de dotar de una serie de conocimientos específicos al alumnado participante en este programa fue una de las razones que justificaron la creación de una asignatura de libre elección dedicada a las temáticas principales de la ED. La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, con la colaboración de la Fundación Paz y Tercer Mundo, se encargó entonces de sacar adelante esta asignatura bajo el título de «Globalización, cooperación y desarrollo». Desde el inicio se concibió como una experiencia piloto, puesto que en la impartición de las clases participaban profesores de diferentes departamentos, profesores invitados y profesionales de la cooperación. Su carácter abierto e indisciplinar facilitó el éxito entre el alumnado de la universidad. Sin embargo, su recorrido se limitó al periodo 2006-2010. Entre otros motivos, por la próxima implantación del EEES en la universidad y la desaparición del formato de «libre elección»; y porque, para asegurar la asistencia obligatoria del alumnado participante en Formación Solidaria, previa a su desplazamiento sobre el terreno, se decidió crear un curso con un formato similar al de la asignatura que se adecuase mejor a los tiempos administrativos del programa y facilitase su reconocimiento académico en el currículum de los becarios (Irisarri y Otano, 2013).

La creación de un curso intensivo (50 horas, 3 Créditos ECTS) sobre las temáticas de la cooperación internacional al desarrollo ha resultado ser una manera eficaz de mejorar, controlar y reconocer académicamente la formación que recibe el alumnado participante en Formación Solidaria. Sin embargo, tiene dos contrapartidas: por un lado, el carácter intensivo del curso limita la profundidad con la que se pueden tratar ciertos temas; y por otro, está orientado fundamentalmente a quienes solicitan su participación en el programa, lo cual restringe su alcance a una parte relativamente pequeña del alumnado (unos 20 o 30 estudiantes por curso académico). Así pues, la desaparición de la asignatura de libre elección planteó un nuevo desafío: el de encontrar una forma alternativa para mantener la ED en los planes formativos que se implantaron con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).



Propuesta de un plan docente para el desarrollo de la ED en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UPNA.

Ofrecer propuestas docentes para tal fin es uno de los objetivos que se plantearon en la Estrategia de Cooperación para el Desarrollo de la UPNA² aprobada en junio de 2013, dentro del Plan Estratégico de la UPNA 2011-2014, por lo que es un momento idóneo para plantear la introducción de la ED de manera transversal en las enseñanzas que oferta la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. La idoneidad del momento se acrecienta, además, por el hecho de que la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UPNA, como todas las de las universidades españolas, está acometiendo la renovación de las acreditaciones de sus grados, según el calendario establecido en el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio. Continúa así el procedimiento que establece el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, según el cual, después de proponer la memoria de cada uno de estos cuatro grados y obtener la verificación (ANECA y C. F. de Navarra), se hará un seguimiento y renovación de las acreditaciones³.

En este marco, la Junta de la Facultad aprobó en diciembre de 2013 un anteproyecto para la incorporación de itinerarios formales y/o no formales de la ED en los estudios de grado. Como desarrollo de ese anteproyecto, hemos elaborado un proyecto docente para desarrollar dichos itinerarios relacionados con la ED en los grados de Magisterio (Infantil y Primaria), Trabajo Social y Sociología Aplicada, proyecto que parte de experiencias anteriores, pero que todavía ha de debatirse en la Facultad antes de ser implementado. Por este motivo, concluiremos esta comunicación enumerando los desafíos que en este momento vemos de cara a la incorporación efectiva del proyecto en los próximos años.

Partiendo de situaciones muy similares⁴, las universidades españolas han desarrollado proyectos docentes de incorporación de la ED que oscilan entre la creación de una mención ("Educación,

² El objetivo estratégico 3.1.b) dice así: "Proponer oferta docente sobre Cooperación al Desarrollo, en los ámbitos tanto formal como no formal, teniendo en cuenta el marco normativo de las nuevas titulaciones de grado". La Estrategia de Cooperación de la UPNA se halla disponible en la página web del centro: <http://www.unavarra.es/digitalAssets/185/185933 ESTRATEGIA-CUD-02-07-2013.pdf>

³ Toda esta documentación de las cuatro titulaciones de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UPNA está accesible en su página web: <http://www.unavarra.es/fac-humanasysociales>

⁴ Para entender las distintas posibilidades en los itinerarios formales, hay que hacer algunas aclaraciones. 1) Todos los grados tienen 240 ECTS, pero con distinto peso de la optatividad (Grados de Magisterio, 21 + 15 de Prácticas; Trabajo Social, 36; y Sociología Aplicada, 30); 2) Está contemplada la formación adicional, es decir, si un estudiante realiza más de 240 ECTS, las asignaturas correspondientes aparecerán en su expediente académico, de tal forma que podrá acreditar esta formación adicional; 3) Todo estudiante puede solicitar la transferencia de hasta 6 créditos ECTS por actividades ajenas a la formación propia de su grado, incluidas asignaturas de títulos propios de la universidad distintas de la de su plan de estudio; y 4) El Suplemento



Ciudadanía e Interculturalidad" en la Universidad de Almería, por ejemplo⁵) y el aprovechamiento de la transferencia de créditos y/o la formación adicional (título propio "Diploma en Desarrollo humano sostenible" de la Universidad de Burgos; vFernández Sancha, Martínez Arnáiz y Pérez Serrano, 2013).

1. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UPNA

1.1. *Itinerario formal*

En el caso de la Facultad de CC. Humanas y Sociales de la UPNA, a instancias de la citada Estrategia de Cooperación para el Desarrollo, el primer reto era ir incorporando la ED en el itinerario formal. Así, en primer lugar, en los grados de Magisterio se diseñó una optativa de formación complementaria de 3 créditos ECTS titulada "Cooperación al Desarrollo y Educación"; y en Trabajo Social, una optativa de 6 créditos ECTS denominada "Trabajo Social y Cooperación al Desarrollo". El grado de Sociología Aplicada, sin embargo, no cuenta con una asignatura optativa similar, si bien estos contenidos aparecen transversalmente en algunas asignaturas ("Migraciones e integración social", por ejemplo). En segundo lugar, para incorporar las prácticas de formación solidaria que promueve el Vicerrectorado de Relaciones Exteriores y Cooperación, se han creado en cada grado optativas de 3 créditos ECTS (Prácticas Educativas en Cooperación al Desarrollo, Prácticas de Trabajo Social en Cooperación al Desarrollo y Prácticas sociológicas en Cooperación al Desarrollo).

De manera más transversal, la ED ha estado presente en el "prácticum" de los grados: desde hace varios cursos en Trabajo Social (prácticas de carácter generalista y de carácter especializado y Supervisión de las prácticas I y II); y de reciente implantación en los grados de Magisterio (prácticas escolares 2 en Escuelas Solidarias) y de Sociología Aplicada (prácticas en ONGD). De igual modo, han sido ya varios los Trabajos Fin de Grado dedicados a temas de ED y Cooperación al Desarrollo. También, aunque han sido más puntuales, ha habido experiencias de aprendizaje-servicio en asignaturas de los grados⁶.

1.2. *Itinerario no formal*

El segundo reto era incorporar créditos para la transferencia que provinieran del ámbito de la ED y la Cooperación al Desarrollo. El curso de formación para acceder a las Prácticas de formación solidaria es una oferta ya consolidada y representa 3 créditos ECTS. Asimismo, las experiencias de voluntariado social que auspicia la Oficina de Acción Social de la UPNA tienen asignados créditos

Europeo al Título, que fija el Real Decreto 1044/2003 (BOE de 11/09/2003), contendrá toda esta información académica y profesional (y seguirá abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida).

⁵ Ver enlace <http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/GRADO1710>

⁶ En Didáctica de la Lengua en Educación Infantil, por ejemplo, se han elaborado proyectos y materiales sobre educación global en colaboración con la Coordinadora de ONGD de Navarra.



para la transferencia en algunos programas. Por último, el Vicerrectorado de Relaciones Exteriores y Cooperación está diseñando nuevas prácticas en organismos, instituciones y ONGD que van a tener también asignación de este tipo de créditos.

2. Propuesta de un plan docente

En este contexto, proponemos un plan docente para introducir transversal, sistemática y progresivamente este campo en los estudios de ciencias sociales de la Facultad. Para elaborarlo, hemos utilizado como metodología principal la encuesta etnográfica a los distintos actores implicados (Cea D'Ancona, 2004).

2.1. Propuesta para el itinerario formal

En el primer semestre del primer curso, los alumnos de todos los grados reciben las asignaturas de formación básica "Organización social y desarrollo humano", "Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía", "Bases psicológicas: individuo y medio social" e "Instituciones Educativas". Al ser asignaturas comunes para todos los alumnos/as, se pueden sentar las bases teóricas y terminológicas de la ED y la Cooperación, como tema transversal que se enfoque desde múltiples perspectivas. A partir de esta iniciación, se potenciará la transversalidad en otras asignaturas de formación específica, especialmente con la metodología de aprendizaje – servicio.

El segundo momento crucial en este itinerario será en 3º y 4º cursos de los Grados con la posibilidad de cursar las optativas de "Cooperación al Desarrollo y Educación" (Magisterio) y "Trabajo Social y Cooperación al Desarrollo" (Trabajo Social). Para que este plan docente tenga sentido en toda la Facultad, parece claro que el Grado de Sociología debería implantar su propia optativa, una "Sociología y Cooperación al Desarrollo", por ejemplo.

El siguiente hito es vincular las asignaturas anteriores con el "prácticum" de cada grado. En este sentido, como hemos explicado anteriormente, está previsto que las prácticas del programa de formación solidaria del Vicerrectorado de Relaciones Exteriores y Cooperación tengan reflejo oficial como optativas de 3º y 4º cursos (Prácticas Educativas en Cooperación al Desarrollo, Prácticas de Trabajo Social en Cooperación al Desarrollo y Prácticas sociológicas en Cooperación al Desarrollo) y como compromiso de estudios con las contrapartes en los diferentes proyectos de cooperación. Además de estas prácticas específicas a las que acceden un número limitado de alumnos/as, consideramos apropiado que se relacionen las asignaturas optativas (las dos ya creadas y la que se prevé en Sociología) con los periodos de prácticas oficiales de cada grado. Como hemos descrito, hay experiencias ya en marcha que se deberían consolidar.



Los conocimientos adquiridos en las asignaturas y las experiencias en las prácticas en torno a la ED y la Cooperación permitirán (ya lo están haciendo) la propuesta, desarrollo y defensa de Trabajos Fin de Grado (TFG) sobre este tema.

Este itinerario de educación para el desarrollo y la cooperación tendrá su reflejo y reconocimiento oficiales en el Suplemento Europeo al Título, que fija el Real Decreto 1044/2003 (BOE de 11/09/2003), que recogerá toda esta información académica.

2.2. Propuesta para el itinerario no formal

Como todo estudiante puede solicitar la transferencia de hasta 6 créditos ECTS por actividades ajenas a la formación propia de su grado, la educación no formal en ED y Cooperación puede integrarse también en el itinerario formativo del alumno/a y quedar reflejado en el Suplemento Europeo al Título. Además del curso de formación para acceder a las Prácticas de formación solidaria y de las experiencias de voluntariado social de la Oficina de Acción Social de la UPNA, de las que ya hemos hablado, el Vicerrectorado de Relaciones Exteriores y Cooperación está diseñando prácticas en organismos, instituciones y ONGD que van a tener también asignación de este tipo de créditos.

Pero, aparte de las propuestas anteriores, de neto carácter individual, las experiencias de aprendizaje-servicio en distintas asignaturas de los planes de estudio quieren explorar respuestas grupales y colectivas que impulsen un "CAMPUS SOLIDARIO" y cristalicen en iniciativas de voluntariado, que tutorizarán la Coordinadora de ONGD de Navarra, la Red de Escuelas Solidarias de Navarra y/o las contrapartes de los proyectos de cooperación de la UPNA. Estas experiencias no formales también pueden generar la propuesta, desarrollo y defensa de Trabajos Fin de Grado (TFG).

3. Propuesta de una mención de Educación para el desarrollo y la Cooperación

En un segundo momento, como horizonte futuro de la implantación de la ED en la Facultad, no queremos pasar por alto la posibilidad de desarrollar una mención conjunta de Educación para el Desarrollo y Cooperación en los distintos grados de la Facultad. Si los requisitos principales son que la mención desarrolle unas optativas y un periodo de prácticas que sumen alrededor de 36 créditos, la oferta debidamente coordinada de las tres asignaturas de los grados ("Cooperación al Desarrollo y Educación", "Trabajo Social y Cooperación al Desarrollo" y "Sociología y Cooperación al Desarrollo") y de las prácticas (solidarias y generales en ONGD, Escuelas Solidarias, etc.), más otras optativas de nueva creación (sean de la Facultad o fruto de una visión más interdisciplinar que implique a toda la universidad) la completaría.



Conclusiones: problemas y desafíos a la hora de introducir transversalmente la cooperación internacional y la educación para el desarrollo en las CC.SS.

A lo largo de las páginas precedentes hemos presentado un mapa inicial de la situación actual del campo de la solidaridad, la cooperación internacional y la educación para el desarrollo en la UPNA y confirmado dos presupuestos. En primer lugar la existencia en la UPNA de un rico entramado legal, institucional y humano vinculado a este campo, que se plasma en la estructura normativa y jurídica ya comentada. En segundo lugar, hemos comprobado que la Estrategia de Cooperación aprobada por la UPNA en su día concede un papel articulador a la Educación para el Desarrollo (ED) que atravesaría necesaria y estratégicamente todas las actividades de cooperación y solidaridad internacional que se realizasen en la universidad (Ortega, 2008; Ortega et al., 2013). Eso nos lleva a conjeturar la hipótesis de que las ciencias sociales en general y los estudios articulados en torno a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales están llamados a desempeñar un papel catalizador a la hora de introducir el campo de la cooperación y la solidaridad internacional en la universidad⁷.

1. Problemas

1.1. Problemas propios del modelo académico

En primer lugar, hay que seguir profundizando en el análisis de las condiciones que el nuevo modelo académico español fruto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior a raíz del conocido como "Proceso de Bolonia" exige a la hora de incorporar nuevos campos o disciplinas. Sin duda, este modelo no sólo traza obstáculos, sino también oportunidades, que deben investigarse.

Por otra parte, cuando nos remitimos a la UPNA comprobamos que los estudios a los que hacemos mención en nuestra propuesta comparten elementos comunes –el primer trimestre del primer curso común-, pero a partir de ahí han diseñado estructuras y programas diferentes y no siempre bien comunicados, tanto en los estudios teóricos como en el "prácticum"⁸.

⁷ Hoy sabemos que cuando hablamos de desarrollo humano estamos obligados a mirar con especial atención al conjunto de las ciencias sociales (y no sólo a la economía) si queremos conseguir resultados. La antropología, la sociología, la comunicación y la educación deben ocupar lugares estelares en las prospecciones e intervenciones en el campo de la solidaridad y la cooperación internacional para el desarrollo.

⁸ Los tiempos de acomodo al nuevo espacio europeo han sido distintos. Los estudios de magisterio llevan un curso de adelanto respecto a los de trabajo social y sociología. Respecto al "prácticum" encontramos tres situaciones muy diferentes: las prácticas en los estudios de Trabajo Social cuentan ya con una experiencia de años y están muy consolidadas; en el caso de los estudios de Magisterio Infantil o Primaria las prácticas se acomodan a los acuerdos firmados con los centros educativos; por último, cuando nos fijamos en los estudios de Sociología cuentan tan solo con una curso de trayectoria.



1.2. Problemas de articulación multidisciplinar

Son muchas las fuentes que denuncian la insuficiente cultura multidisciplinar de la universidad española. No es este el lugar para profundizar en semejante debate. Basta señalar que irrumpen aquí aquellos obstáculos derivados de esa situación y que en la UPNA en general y en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales escasean las iniciativas y proyectos interconectados o multidisciplinares relacionados con el campo de la solidaridad y la cooperación internacional para el desarrollo.

1.3. Problemas de encaje y articulación de las iniciativas existentes

Con los problemas de excesiva complejidad y descoordinación del entramado de la cooperación y la solidaridad internacional para el desarrollo nos referimos a las instituciones (Áreas y departamentos implicados: Relaciones Internacionales, Acción Social, departamentos académicos), a las experiencias acumuladas que deben integrarse (Formación Solidaria, Voluntariado, asignaturas), y a las personas implicadas (técnicos, profesorado, etc.).

2. Desafíos

2.1. En el conjunto de la institución (UPNA).

El desafío fundamental de la UPNA consiste en activar la Estrategia de Cooperación con el propósito de vertebrar y optimizar lo que se viene haciendo. Este esfuerzo exigiría un debate en torno a esta herramienta que, hasta la fecha, permanece infrautilizada.

Así se podrían establecer mecanismos coherentes para incentivar al alumnado en este tipo de estudios e iniciativas, además de apostar también por la preparación del profesorado y por el fortalecimiento institucional de la UPNA con las organizaciones sociales del ramo.

2.2. En la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (UPNA).

Urge también un debate a fondo sobre el carácter y profundidad del papel de las ciencias sociales y de la Facultad en este proceso. En principio, existen las bases legales e institucionales de fondo (Estrategia de Cooperación, un Área de Relaciones Internacionales, un Área de Acción social) y los mimbres necesarios en el plano facultativo (experiencias acumuladas, asignaturas, investigaciones, relaciones institucionales, profesorado implicado). El reto estaría ahora en, dentro de ese marco institucional general, reparar en el fraccionamiento del mapa actual y, aprovechando su riqueza, articularlo en un único esfuerzo coherente y complementario.



2.3. En cada uno de los Grados

Los grados directamente implicados en nuestra propuesta deben sopesar, en sus correspondientes revisiones académicas (ANECA), las posibilidades de incorporar asignaturas comunes, asignaturas especializadas y prácticas vinculadas con la solidaridad y la cooperación internacional para el desarrollo.

2.4. En la interdisciplinariedad

Este ámbito, aunque no es objeto directo de nuestra propuesta, no puede obviarse como paso posterior o incluso paralelo: el de aquellas iniciativas universitarias ligadas al campo de la solidaridad y la cooperación internacional para el desarrollo que se vienen dando en otras áreas y departamentos de la UPNA (asignaturas –economía, ingenierías-, proyectos, etc.). Quizás preparar asignaturas optativas que nutran de manera interdisciplinar menciones de diferentes titulaciones y grados puede ser una vía muy interesante.

Bibliografía

- CEA D'ANCONA, M.A. (2004). Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora. Madrid, Síntesis.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS-CRUE (2006) Código de Conducta de las Universidades españolas en materia de cooperación al desarrollo. Madrid, CEURI-CRUE.
- IRISARRI, S. y OTANO, G. (2013) Programa de Formación Solidaria: Evaluación tras diez años de historia. Universidad Pública de Navarra.
- FERNÁNDEZ SANCHA, A, MARTÍNEZ ARNÁIZ, M. y PÉREZ SERRANO, A. (2013). “Análisis en perspectiva del diploma en Desarrollo humano sostenible de la Universidad de Burgos tras su primer año de funcionamiento”. I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo: Evaluación de programas de Movilidad en Cooperación Universitaria para el Desarrollo. Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 159-175.
- ORTEGA, M.; SIANES, A. y CORDON, M. R. (2013) “Las estructuras solidarias en las universidades españolas y su papel en la promoción del desarrollo y la cooperación internacional”. Cuadernos del CENDES, Año 30 (84), pp.85-111.
- ORTEGA, M. (2008) Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española. Madrid, MAE-AECID.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL / SECI (2008) III Plan Director de la Cooperación Española 2009- 2012. Madrid, MAE-AECID.



El compromiso social de la práctica universitaria: formación del voluntariado universitario en comunidades de aprendizaje

The social engagement of university practice: training the university volunteer in learning communities schools

García Cabrera, M^a del Mar. *Universidad de Córdoba*; Segovia Aguilar, Blas *. *Universidad de Córdoba*

*Datos de contacto: +34 617273715 | bsegovia@uco.es

Resumen

En la sociedad actual la participación, desde el voluntariado en programas de acción social, es considerada como un valor fortalecedor de las sociedades democráticas, y para el alumnado universitario una oportunidad de complementar su formación profesionalizadora compartiendo experiencias significativas en diversos ámbitos de intervención social.

Desde el año 2011, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba ha estado colaborando con los centros que han iniciado su transformación en Comunidades de Aprendizaje a través de distintas actuaciones, entre las cuales se sitúa la participación de voluntariado universitario en el proyecto. Esta participación supone un compromiso del alumnado en la puesta en marcha de actuaciones educativas de éxito (AEE) y en la participación en las diferentes comisiones del centro, asistiendo al colegio durante el curso académico y, paralelamente, recibiendo formación sobre las bases científicas de este proyecto.

El objetivo de esta comunicación es describir la experiencia de formación del voluntariado universitario en Comunidades de Aprendizaje, realizada a través de dos actividades: Seminario de Iniciación al Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje y Seminario de Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

Estos seminarios pretenden ofrecer al alumnado de grado de las diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación la oportunidad de participar en experiencias educativas innovadoras que están reconocidas por la Comisión Europea como programas superadores de la exclusión social, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje (INCLUD-ED Consortium, 2006-2011) a la vez que participan durante el curso académico en las prácticas que realizan como voluntarios y voluntarias en las escuelas Comunidades de Aprendizaje de Córdoba.

Finalmente, aportamos conclusiones basadas en el análisis de los datos obtenidos en distintos momentos del proceso.

Palabras clave: *Comunidades de Aprendizaje, voluntariado universitario, formación inicial.*



Resumen en inglés

In modern societies, participation in volunteer social action is considered as a strengthening factor of democratic societies. For university students is an opportunity to complete their training by sharing meaningful experiences in various areas of social intervention.

Since 2011, the Faculty of Education at the University of Córdoba has been working with schools that have begun their transformation into learning communities through various activities, among which a university voluntary participation in the project schools. This participation is a commitment of the students in the implementation of educational strategies for success (ESS) and participation in the various committees of the center, attending school during the academic year and, in parallel, receiving training on the scientific basis of this project.

The aim of this paper is to describe the formation of the university experience volunteering in Learning Communities, conducted through two activities: Seminar Introduction to Volunteering Learning Communities and Educational Seminar Tertuliasdialogic.

These seminars offered to undergraduate students of various courses at the Faculty of Education the opportunity to participate in innovative educational experiences that are recognized by the European Commission as superseding programs of social exclusion, such as the Communities of Learning (INCLUD-ED Consortium, 2006-2011) while participating in the academic year in practices that perform as volunteers in schools learning Communities Córdoba.

Finally, we provide conclusions based on the analysis of data obtained at different moments in the process.

Palabras clave en inglés: *Learning Communities, University volunteer, initial training.*

Introducción

En la sociedad actual la participación, desde el voluntariado en programas de acción social, es considerada como un valor fortalecedor de las sociedades democráticas, y para el alumnado universitario una oportunidad de complementar su formación inicial compartiendo experiencias significativas en diversos ámbitos de intervención social. Se trata de profundizar en una línea de acción de amplia tradición que relaciona la formación del profesorado con la justicia social (Apple, 2006; Zeichner, 2010)

Desde el año 2011, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba ha estado colaborando con escuelas que han iniciado su transformación en Comunidades de Aprendizaje a través de distintas actuaciones (González et al., 2014), entre las cuales se sitúa la participación de voluntariado universitario en el proyecto de estos centros educativos.

Las Comunidades de Aprendizajes son un modelo de escuelas inclusivas que pretenden la transformación social y cultural, tanto de los centros educativos como de su entorno. Para ello, activan todos los avances que aporta la comunidad científica internacional en el campo de las



ciencias sociales para conseguir dar respuesta a los retos de la actual sociedad de la información; la primera, y más importante, conseguir el éxito escolar de todos los niños y niñas, independientemente de su raza, sexo, religión o posibilidades socioeconómicas familiares.

Su proyecto educativo se fundamenta en tres ejes de acción: a) la participación de la comunidad en la gestión del aprendizaje y establecimiento de las prioridades del centro educativo, b) la utilización de estrategias de aprendizaje y organización del aula fundamentadas y respaldadas por la investigación socioeducativa, como es el caso de las Actuaciones Educativas de Éxito (INCLUD-ED Consortium, 2011) y c) la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2009) que vas más allá de la concepción constructivista.

Aunque su trayectoria, acumula ya más de 30 años, en la última década están obteniendo gran difusión y reconocimiento nacional e internacional, tanto en la Unión Europea como en Latinoamérica. El caso andaluz destaca por el impulso obtenido a partir de 2012 (BOJA & Educación, 2012) cuando la Consejería de Educación reconoce a las Comunidades de Aprendizaje como un modelo de escuela inclusiva de especial interés, desarrollando una normativa específica y creando la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje, que en la actualidad agrupa a unos 70 centros de educación infantil, primaria, institutos y centros de personas adultas.

Marco teórico y objeto de estudio

1. Cuando la universidad dialoga con las escuelas

El modelo imperante en la mayoría de las facultades de educación en relación con la formación inicial de los maestros y maestras se sustenta en prácticas propias de las universidades de la sociedad industrial. Un ejemplo claro de lo que planteamos es la forma en la que se gestiona la información y los modelos de aprendizaje que se practican con el alumnado, mayoritariamente vinculados con una hegemonía del modelo tradicional y bancario, en el que la información sigue siendo administrada por el profesorado. La utilización de nuevas herramientas y recursos tecnológicos crea una cierta ilusión de modernidad que deriva en la práctica de modelos tecnocráticos, estando aún pendiente la exploración de otros basados en la construcción dialógica del aprendizaje o en el desarrollo de prácticas derivadas de propuestas que exploran la cultura colaborativa de la red o de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004; Lévy & Medina, 2007; Rheingold, 2010).

Otro de los elementos referenciales que caracterizan este modelo arcaico es el relacionado con la investigación educativa, fundamentalmente cómo se hace y a quién beneficia. Como indica Imbernón (2012) el modelo imperante es producto de la acentuada separación que existe entre dos perfiles universitarios que inciden en la figura del profesor universitario y, desde nuestra óptica, de forma más sorprendente en las facultades de educación: el de la investigación y currículum académico y el de la docencia. Esta doble identidad profesional, que afecta al profesorado encargado de la formación inicial del profesorado es causa directa de las divergencias y falta de entendimiento que se observa entre los intereses de las escuelas y de la universidad en el



ámbito de la investigación educativa para establecer un diálogo igualitario respecto a los problemas y posibles soluciones de lo que verdaderamente les preocupa.

Esta separación entre el mundo de la escuela y la academia viene siendo puesta en evidencia por autores de reconocido prestigio (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith & Lytle, 1992; Zeichner, 2010) que destacan la necesidad de borrar estas fronteras incorporando a los maestros en los procesos de investigación para que puedan ser gestionados conjuntamente, y trasladando al profesorado universitario al contexto escolar como una prolongación necesaria para su desarrollo profesional.

En el caso del profesorado y alumnado universitario que forma parte del Aula de Mejora Educativa esta es una convicción que orienta las prácticas que llevamos a cabo en las Comunidades de Aprendizaje.

2. Hacia un modelo de formación del alumnado universitario abierto, científico y basado en el compromiso social

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el Aula de Mejora Educativa de la UCO se ha propuesto favorecer experiencias formativas para el alumnado universitario implementando un modelo dialógico del que destacamos:

- a) La puesta en práctica de acciones que favorecen la participación y cooperación con las escuelas (Zeichner, 2010) en las que se incorporan el alumnado y profesorado universitario, junto con el profesorado y las familias de las escuelas. Estas se concretan en la intervención en las diversas Actuaciones de Éxito Educativo llevadas a cabo en cada escuela, formando parte de las diversas comisiones de gestión (p.ej. de convivencia, de voluntariado, etc.) o colaborando en los procesos de evaluación y formación definidos por la comunidad. Esto implica la presencia continuada en cada uno de los centros escolares a lo largo del curso.
- b) Un diálogo permanente entre la teoría y la práctica, en el que ocupan un lugar prioritario las experiencias que el alumnado voluntario tiene en los contextos reales de los centros educativos. La formación que adquieren los voluntarios y voluntarias universitarios se basa en procesos reflexivos sobre las vivencias y observaciones que experimentan en las escuelas, en continuo diálogo con las aportaciones más relevantes de las ciencias sociales, alineándonos en el paradigma de la investigación-acción. De ahí que nuestras propuestas se enmarquen en el modelo de seminarios y talleres en los que predomina la reflexión y la heterogeneidad: participa alumnado de diferentes cursos y titulaciones, junto con profesorado universitario, de las escuelas y, en ocasiones, voluntariado externo a la universidad.

3. Una formación de los futuros maestros y maestras basada en evidencias científicas

La propuesta formativa que ofrecemos desde el Aula de Mejora Educativa al estudiantado que desea colaborar con las escuelas Comunidades de Aprendizaje se ha ido definiendo, como expondremos a



continuación, en sucesivos cursos académicos y en ella pretendemos incorporar tres aspectos que consideramos esenciales: una formación exigente y excelente, que incorpora las Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU)(Flecha García, Racionero Plaza, Tintoré, & Arbós, 2014); la autonomía del alumnado para vincularse a las diferentes propuestas y participar en la gestión de las mismas, y el compromiso social con la comunidad, las escuelas, y su proyecto educativo.

Como consecuencia el alumnado, participa en seminarios en los que estamos incorporando propuestas como, por ejemplo, los grupos de lectura con el modelo dialógico(*Reading groups*), mientras se implican en algunas de las escuelas como voluntarios o voluntarias a partir del compromiso que formalizan con los equipos directivos, y son participantes, junto con el profesorado, en los procesos de evaluación y análisis de los avances de los proyectos de cada una de las escuelas.

Los seminarios de formación

La formación del voluntariado universitario que participa en Comunidades de Aprendizaje se canaliza fundamentalmente a través de dos seminarios: el Seminario de Iniciación al Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje y el Seminario de Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Estos seminarios pretenden ofrecer al alumnado de grado de las diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación la oportunidad de participar en experiencias educativas innovadoras que están reconocidas por la Comisión Europea como programas superadores de la exclusión social, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje (INCLUD-ED Consortium, 2011) a la vez que participan durante el curso académico en las prácticas que realizan como voluntarios y voluntarias en las escuelas Comunidades de Aprendizaje de Córdoba.

El seminario supone un espacio formativo en el que se analizan y discuten las experiencias del voluntariado en los centros con relación a las bases científicas que fundamentan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Las sesiones se organizan en un formato de interacción dialógica alrededor de distintos módulos de formación¹ en los que se van abordando cuestiones relevantes en el proceso de transformación de los centros escolares en los que están participando. De esta forma, la acción práctica en los centros se incardina en una formación teórica paralela dirigida a la construcción de un profesional crítico-reflexivo a través de la dialogicidad (Freire, 1997).

Durante los dos cursos académicos en los que llevamos realizando estas actividades hemos ido recogiendo información sobre distintas cuestiones, relativas tanto a su estructura y organización como a la opinión del alumnado participante en las mismas. Estos datos nos han permitido ir reformulando nuestras actuaciones con respecto a la formación, el compromiso y la participación del voluntariado universitario en los proyectos de comunidades de aprendizaje (López, Segovia, García, González, & López, 2013). Algunos de los aspectos más relevantes del desarrollo de estas propuestas son descritos en los siguientes párrafos.

¹ Materiales de formación facilitados por CREA (Centro Especial de Prácticas Superadoras de Desigualdad)



Estructura de los seminarios

El número de personas que han solicitado su inscripción en los seminarios se ha incrementado de una forma significativa desde que asumimos la tarea de formación del voluntariado². Así, si en el curso 2012/13 realizaron la inscripción 24 personas, en el curso académico 2013/14 lo hicieron un total de 95. El aumento de solicitantes pensamos que está muy relacionado con la difusión que está teniendo el proyecto en nuestra provincia, así como también con la puesta en marcha del Aula de Mejora Educativa, (como hemos comentado anteriormente), que ha supuesto contar con una mejor infraestructura desde la que dar a conocer las actividades formativas. La valoración de estos datos es muy positiva, máxime teniendo en cuenta el porcentaje de abandonos que se ha producido en las dos ediciones del seminario que hemos realizado, tal y como se recoge en la tabla 1

Tabla 1. Porcentajes de abandonos y éxito de participantes

	Solicitantes iniciales	Participantes finales	% abandono	% éxito
Curso 2012/13	24	14	41,33%	58,67%
Curso 2013/14	95	84	12,63%	87,37%

Como puede apreciarse, ha habido un descenso en el porcentaje de personas que no han permanecido en el Seminario durante todo el año, por lo que pensamos que nuestras actuaciones están consiguiendo un nivel de compromiso más sostenido en el tiempo, si además consideramos que muchos de estos abandonos se han producido por motivos tales como incompatibilidades con otros horarios (académicos o laborales). En este sentido habría que hacer constar la falta de flexibilidad de la institución universitaria que, en muchas ocasiones, antepone la asistencia rigurosa a las aulas sobre experiencias formativas de este calado.

Con respecto a **la procedencia** del voluntariado que ha formado parte de los seminarios hemos contado con alumnado procedente de las titulaciones de grado de Infantil y Primaria, así como de la licenciatura en Psicopedagogía. En los dos cursos académicos hemos contado con la asistencia de personas externas a la universidad, tales como alumnado egresado, docentes jubilados o personal de ONG que colabora con los centros de comunidades de aprendizaje (Ver tabla 2). Esta diversidad ha supuesto un desarrollo de las sesiones formativas en el que confluyen personas con trayectorias personales y profesionales muy distintas, aportando diferentes puntos de vista que enriquecen la interacción y el debate argumentado.

² La primera experiencia de formación se llevó a cabo a través de un Proyecto de Mejora de la Calidad Docente del Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente, en el que se implicaron nueve voluntarios y voluntarias



Tabla 2. Alumnado participante curso 2012/13

Titulación	Curso 12/13		Curso 13/14	
	F	%	F	%
E. Primaria	11	45,83	52	54,73
E. Infantil	3	12,5	15	15,78
Psicopedagogía	3	12,5	22	23,15
Máster	-	-	1	1,05
Externos UCO	7	29,16	5	5,2
Total	24	100	95	100

Percepciones de los participantes

Si consideramos la **motivación inicial** de nuestro alumnado para participar en el proyecto (López *et al.*, 2013) destacamos su acercamiento a este tipo de experiencia por un deseo de cambio y mejora de la educación, así como también por el hecho de acudir a un centro educativo durante todo el año y adquirir habilidades profesionales (“contacto con la práctica”). Este aspecto resulta determinante para implicarse en el voluntariado, fundamentalmente en aquellos que lo realizan por primera vez.

Por otra parte, y en relación con la percepción y valoración del alumnado sobre su participación en este tipo de iniciativas, hemos recogido información a través del protocolo de análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), herramienta muy adecuada para diagnosticar la situación presente y poder reflexionar y valorar situaciones y propuestas de acción futuras que nos ayuden a mejorar la formación del voluntariado universitario en este tipo de proyectos (Del Moral & Villaustre, 2009). En este trabajo presentamos el análisis realizado a partir de las aportaciones de 44 alumnos y alumnas participantes en los Seminarios de Iniciación al Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje y Tertulias Pedagógicas dialógicas durante el curso 13/14, lo que representan las opiniones de un 46% del total de alumnado inscrito. Los aspectos más relevantes que podemos señalar son los siguientes:

- En cuanto a las **debilidades**, entendidas como aspectos que limitan la capacidad de desarrollo del proyecto, el alumnado señala como dificultad principal la falta de habilidades personales en el desarrollo de la tarea educativa: timidez, inseguridad, miedo ante el contexto...unido a la escasa experiencia profesional para resolver conflictos que surgen en el aula. Su falta de conocimiento del proyecto también destaca como una de las cuestiones que, desde su perspectiva, están obstaculizando un mejor desarrollo de su participación en el centro. La falta de disponibilidad horaria también aparece como una debilidad significativa, que puede impedirles una total implicación en las diferentes actividades.



- En este sentido, las **amenazas** que se perciben, hacen referencia fundamentalmente al contexto en el que se sitúan los centros a los que tienen que acudir, considerados como “problemáticos” y lejanos en la distancia, lo que nos hace pensar en la gran influencia que ejercen en nuestro alumnado los estereotipos y prejuicios existentes sobre determinadas zonas de exclusión social de la ciudad.
- Entre las **fortalezas** que se señalan, el alumnado manifiesta gran compromiso e ilusión con las actividades de voluntariado, “ganas de aprender” e interés en el conocimiento de otros modelos educativos, dejando ver fortalezas personales (empatía, entusiasmo, extroversión, paciencia, altas expectativas, responsabilidad, iniciativa...) que contrarrestan las debilidades señaladas anteriormente. Al mismo tiempo consideran un punto fuerte del proyecto la ayuda prestada por parte de los maestros y maestras de los centros, así como también los conocimientos de la profesión docente que están adquiriendo en la facultad.
- Mayoritariamente señalan como **oportunidad** principal del proyecto la formación que están recibiendo en estos seminarios, estimando también la implicación del profesorado universitario en la experiencia como una de las ventajas para mantener las potencialidades del mismo. Igualmente, la necesidad de continuar con la formación iniciada y el mantenerse implicados e implicadas en la experiencia de comunidades de aprendizaje son aspectos ampliamente destacados por los participantes en los seminarios.

Conclusiones y cuestiones para el debate

La descripción y análisis de la formación del voluntariado universitario que hemos realizado en los párrafos anteriores nos muestra el desarrollo de una experiencia que está consolidándose progresivamente en nuestra institución. Además de un aumento significativo en el número de participantes, creemos relevante destacar el incremento de personas que mantienen su compromiso de formación y colaboración con los centros educativos a lo largo del curso, aspecto éste que en inicialmente supuso una de las principales debilidades del proyecto.

Los seminarios son valorados por los participantes de una forma muy positiva, destacamos que el proceso de acompañamiento que se realiza, por un lado desde los seminarios de formación y por otro en la relación con el profesorado de las escuelas, supone para el alumnado participante un modelo formativo que da sentido auténtico a la relación teoría-práctica. También es importante destacar que la experiencia de los universitarios en escuelas situadas en contextos de riesgo de exclusión socioeducativa les permite desmontar estereotipos sobre el alumnado y familias de estos centros, a la vez que aumenta la motivación sobre la implicación en la justicia social respecto a la formación que están adquiriendo en la universidad.

Este primer estudio exploratorio necesita tener continuidad para ofrecerlas evidencias que una experiencia como la descrita, paralela y complementaria al currículum de los estudios de grado de magisterio y educación social, aporta al compromiso social del alumnado y al sentido que éste ocupa en la formación. Así mismo, consideramos importante profundizar en cómo este tipo de



experiencias modelan los significados que los universitarios participantes atribuyen a las competencias profesionales descritas en los planes de estudios. Igualmente, creemos de interés indagar el grado de activismo que el grupo de alumnos participantes proyecta en diversos ámbitos del mundo universitario.

Referencias

- APPLE, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. (2ª ed.). New York: Routledge.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BOJA, & Educación, Consejería de. (2012). Orden por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidades de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje". *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 126, 46-54.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.003
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTTLE, S. (1992). Communities for teacher research: Fringe the forefront. *American Journal for Education*, 298-324.
- DEL MORAL, M.E., & VILLAUSTRE, L. (2009). Evaluación de prácticas universitarias desarrolladas en entornos virtuales. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 151-163. Recuperado de www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/11.pdf
- FLECHA GARCÍA, J. R., RACIONERO PLAZA, S., TINTORÉ, M., & ARBÓS, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 129-150. doi: 10.4471/remie.2014.08
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ, I., SEGOVIA, B., LEÓN, C., GARCÍA, M., LÓPEZ, A., & LÓPEZ, I. (2014). El aula de mejora educativa: un espacio de encuentro para el desarrollo y difusión de comunidades de aprendizaje. In M. Cardona & E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 445-448). Madrid: EOS.
- IMBERNÓN, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. In J. B. M. (coord.) (Ed.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- LÉVY, Pierre. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio* (pp. 150).
- LÉVY, P., & MEDINA, M. (2007). *Cibercultura: informe al Consejo de Europa : [la cultura de la sociedad digital]*. Rubí, Barcelona México: Anthropos ; Universidad Autónoma Metropolitana.
- LÓPEZ, I., SEGOVIA, B., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, I., & LÓPEZ, A. (2013). *El papel del voluntariado universitario en la creación de una comunidad de aprendizaje. El caso del colegio público Albolafia de Córdoba*. Paper presented at the II Congreso Multidisciplinar de Investigación Educativa, Tarragona.
- RHEINGOLD, H. (2010). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



Investigación en ética docente y dimensiones morales de la enseñanza: aportes a la formación del profesorado

Research on ethics and moral dimensions of teaching: contributions to teacher education

García Londoño, Diana Carolina. *Universidad de Barcelona*.

+57 3045398789 | carolina.garcia.londono@gmail.com

Resumen

La cuestión ética que subyacen la labor del profesorado es un campo que, en muchas ocasiones, pasa desapercibido en el contexto educativo; ésta requiere procesos de reflexión e investigación que permitan visibilizar la dimensión ética en la tarea docente. Esta comunicación identifica tres ámbitos de estudio relacionados con la ética docente y las dimensiones morales de la enseñanza, sus resultados y aportes a los procesos de formación del profesorado.

Los estudios revelan que una buena parte del profesorado no es consciente del impacto moral de sus acciones, actitudes y decisiones; desconociendo la influencia moral que tienen sobre los estudiantes (Jackson, Boostrom, & Hansen, 2003). A pesar de que la enseñanza es asumida como una iniciativa de carácter moral e intelectual (Boostrom, 1999; Hansen, 1998, 2001b; Pring, 2001), la atención que se le presta a la formación ética en los programas de formación del profesorado es escasa, incluso, inexistente (Sanger & Osguthorpe, 2011; Sockett & LePage, 2002).

La investigación sobre las cuestiones filosóficas aplicadas al contexto educativo, el sentido ético y moral de la enseñanza y los valores del profesorado coinciden en dos aspectos que representan obstáculos en la formación ética del profesorado: por un lado, la falta de preparación intelectual y de conocimiento ético específico para hacer frente a las situaciones diarias en el aula y, por otro, la falta de conciencia y reflexión sobre el rol de la ética en la enseñanza.

El argumento central de esta comunicación es el desafío intelectual y práctico que tienen los programas de formación del profesorado para asumir con responsabilidad la formación ética de los estudiantes. Dicha tarea necesita ser pensada e incluida de manera explícita dentro del currículum, requiere del discurso pero también de la acción y, como no puede ser de otra forma, debe superar las posiciones individualistas y relativistas.

Palabras clave: *Formación del profesorado, formación ética, dimensión ética y moral de la enseñanza, investigación.*

Abstract

The ethical issues that underlie the work of teachers is a field that often goes unnoticed in educational context; it requires processes of reflection and empirical research to make visible the ethical



dimension in teaching. This paper identifies three fields of study related to ethics and moral dimensions of teaching, their findings and contributions to teacher education.

To date, studies have shown that a large part of teachers are not aware of the moral impact of their actions, attitudes, and decisions; ignoring the moral influence they have on students (Jackson, Boostrom, & Hansen, 2003). Although teaching is taken as a moral and intellectual activity (Boostrom, 1999, Hansen, 1998, 2001, Pring, 2001), attention paid to ethics by teacher education programs is scarce even nonexistent (Sanger & Osguthorpe, 2011; Sockett & LePage, 2002).

Research on philosophical issues applied to education, ethical and moral sense of teaching and values of teachers agree on that the lack of intellectual preparation and specific ethical knowledge to deal with everyday situations and the absence of awareness and reflection on the role of ethics in teaching are some of the obstacles in the ethical education of student teachers.

The main argument of this paper is the intellectual and practical challenge that teacher education programs have on the ethical training of students. This task needs to be designed and included explicitly in the curriculum, and it must overcome individualistic and relativistic positions

Keywords: *Teacher education, ethical education, ethical and moral dimensions of teaching, research.*

Introducción

La investigación sobre la ética docente y las dimensiones morales de la enseñanza evidencia multiplicidad de perspectivas que sustentan de manera implícita las prácticas del profesorado; no obstante, la dimensión ética sigue siendo un tema que no termina de consolidarse en las prácticas diarias, el sólo hecho de utilizar el término ética y/o moral ya genera entre muchos profesionales de la enseñanza sensación de incomodidad y rechazo, derivando en evasivas y posiciones relativistas que encasillan la cuestión ética dentro del campo de la opinión personal.

El aporte desde la investigación ha sido significativo a la hora de identificar, analizar y comprender el fenómeno ético-moral en el aula; no obstante, la comunidad académica reconoce la necesidad de profundizar y renovar la discusión con el fin de formular problemas de investigación de mayor concreción, según las particularidades de cada contexto (Colnerud, 2006; Tirri, Toom, & Husu, 2013).

El objetivo de esta comunicación¹ es presentar tres aspectos concretos en los que se ha centrado la investigación sobre ética docente y dimensiones morales de la enseñanza, los principales hallazgos y aportes en términos de la formación del profesorado. Por tanto, a continuación se plantean

¹ Esta comunicación se enmarca dentro de la tesis doctoral denominada *Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros en Colombia*, adscrita al programa de doctorado Educación y Sociedad de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS (Colombia). El análisis presentado hace parte del fundamento teórico construido con la intención de realizar un comprensión preliminar del campo de estudio.



cuatros apartados: en el primero de ellos se hace una breve discusión sobre lo que se entiende acerca de ética docente y dimensiones morales de la enseñanza; seguidamente, se plantean tres núcleos temáticos y de investigación en el ámbito de la ética docente; luego, se describen los principales hallazgos de investigación y, finalmente, a modo de conclusión se exponen las contribuciones de dicho análisis en la formación del profesorado.

¿Qué se asume por ética y moral?

Los términos «ética» y «moral» normalmente se asocian con lo que se considera como bueno, correcto o justo; sin embargo, es importante determinar qué se asume por cada uno de ellos:

La ética está relacionada con la razón y los principios según los cuales actuamos de una u otra manera.

Los argumentos y las reflexiones que impulsan una acción son los que hacen que la ética establezca una relación directa con nuestra forma de vida, en este sentido, la ética se considera un ejercicio reflexivo sobre los argumentos, razones y fundamentos que avalan los actos del ser humano (Bilbeny, 2012).

Por otro lado, la moral es un fenómeno propio del ser humano al tener éste la capacidad de responder por sus actos. La moral como término general y las morales como constructos particulares son productos culturales, históricos y cambiantes, de ahí que sean relativas y que cada una de ellas considere como buena su perspectiva particular de lo correcto y lo debido (Cortina & Martínez, 1996).

Ahora bien, ¿qué constituye lo moral? Lo moral comprende actos y actitudes. Lo que hace que un acto sea moral es la libertad que tiene el sujeto para decidir qué hace o qué no hace, la reflexión previa al acto y, por ende, la responsabilidad que de ello se desprende (Bilbeny, 2012). Asimismo, las actitudes también suponen un elemento a tener en cuenta ya que poseen significado moral al expresar la voluntad del sujeto, sus propósitos e intenciones. Mientras que los actos son visibles y pueden ser juzgados y valorados, las actitudes se reconocen de forma indirecta a través de la interpretación de conductas, gestos y declaraciones.

Hablar de ética en la docencia implica adentrarse en la actividad específica (enseñanza) de unos sujetos concretos (docentes), lo cual representa un ejercicio de reflexión y observación de la tarea que están llevando a cabo en la sociedad. Así pues, la ética docente reflexiona sobre el sentido moral de la docencia con la pretensión no sólo de aportar soluciones prácticas sino de fortalecer las bases de la enseñanza.

¿Qué se investiga cuando se habla de ética docente?

El campo de la ética docente y de las dimensiones morales de la enseñanza ofrece múltiples posibilidades interpretativas y un trasfondo filosófico amplio en el que las posiciones de extremos, ya sean relativistas o absolutistas, se quedan cortas al momento de analizar y comprender la



realidad del fenómeno ético-moral en la enseñanza. Se debe tener en cuenta que este ámbito de estudio se nutre tanto de los aportes hechos desde la filosofía como de los realizados desde la psicología en lo referente a la indagación sobre el razonamiento y el desarrollo moral. En las líneas siguientes se identifican tres núcleos temáticos que han llamado la atención de los investigadores, estando cada uno de ellos mediado por tres categorías de análisis: el profesorado, la práctica y la escuela-comunidad.

El primer núcleo temático al que se hace referencia está relacionado con las cuestiones filosóficas aplicadas al contexto educativo, las cuales requieren de un proceso de reflexión constante con el fin de hacerlas explícitas no sólo en términos teóricos y conceptuales sino en términos prácticos de la cotidianidad de la enseñanza. Es el caso pues de la relación entre la ética del cuidado y la ética basada en los principios de la justicia; asimismo, el conflicto escindido entre la ética de la virtud y la ética basada en las reglas (Colnerud, 2006). Si bien es cierto que estas formas de argumentación ética ha sido asumidas como contrapuestas, dicha tensión es producto de soluciones inmediatas dadas a los problemas de la cotidianidad más que de la deliberación y análisis de los dilemas; evidenciando así la ruptura existente entre la teoría y práctica. Estas posturas éticas son complementarias y no necesariamente deben caer en posiciones conflictivas (Katz, Noddings, & Strike, 1999), han de estar en un diálogo permanente y dinámico para lograr incorporarlas a la práctica docente, siendo éstas puntos de referencia y herramientas de reflexión para tomar decisiones y analizar situaciones.

El segundo núcleo temático tiene que ver con el sentido moral de las prácticas docentes desde la perspectiva misma del profesorado, resaltando los aspectos relevantes a partir de la experiencia de docentes. Se reconoce que tanto lo que piensa como lo que hace el profesor tiene influencia en el estudiante, en este sentido, la ética es un elemento propio y estructural no sólo del proceso de enseñanza y del profesorado mismo, sino también del conocimiento disciplinar, lo que hace que conocer y enseñar una determinada asignatura no sólo sea un proceso intelectual sino también un logro ético (Bullough, 2011). Sin embargo, cuando se trata de indagar en el significado ético de la acciones en el aula, se presenta, entre el profesorado, la dificultad para hacer explícitas sus reflexiones sobre dichos aspectos en el contexto educativo y establecer un diálogo entre diferentes alternativas éticas, poniendo de manifiesto la carencia de un lenguaje ético adecuado que permita expresar las justificaciones de sus acciones (Colnerud, 2006; Sockett & LePage, 2002). Así pues, la investigación acerca de la influencia del profesor se constituye como un intento de hacer visibles las manifestaciones éticas mediadas por las respectivas consideraciones pedagógicas y didácticas.



El tercer núcleo de investigación hace referencia a la ética profesional docente y a los valores del profesorado (Tirri et al., 2013)². Este aspecto -amplio de por sí- ha tenido en cuenta elementos como los siguientes: por un lado, el razonamiento del profesor en relación con los valores, normas y principios que gobiernan la acción en el aula, es decir, lo normativo que determina lo apropiado en la práctica. Por otro lado, la acción y el juicio moral del profesorado con el fin de comprender cómo se trasladan los principios éticos al aula. Por último, se incluye el papel de los directivos y líderes sociales de la escuela en la configuración de los valores colectivos dentro de las instituciones educativas.

Así pues, cada uno de estos núcleos temáticos -y otros más que sin duda existen, pero que sobrepasan las intenciones y la extensión de esta comunicación- están mediados en la investigación empírica por el análisis del profesorado, la práctica y la escuela. Si bien su análisis se lleva a cabo de manera diferenciada, en la realidad funcionan de manera sinérgica y su alcance no se puede separar de forma tangencial.

En lo que respecta al profesorado, los procesos de investigación han indagado acerca de las manifestación y expresión de las virtudes morales, tanto de forma implícita como explícita (Fallona, 2000). Asimismo, los valores personales y profesionales, cualidades docentes, carácter personal, tacto y estilo en tanto que elementos con significado moral inmersos en el acto de enseñar. El estudio conceptual y empírico de estos aspectos deja en evidencia que una parte de la influencia del profesorado sobre los estudiantes procede de forma indirecta a través de aquello que engloba las cualidades del profesor como persona (Hansen, 2001b). También, aspectos como el lenguaje, las creencias y concepciones éticas del profesorado en formación y en activo son aspectos que pretenden abordar el pensamiento del profesor con el fin de contrastar las prácticas. En el análisis de las prácticas docentes ha predominado la indagación sobre los incidentes críticos y los dilemas éticos que enfrenta el profesor, la percepción de dichas situaciones y la solución a las mismas. De igual modo, las normas y el papel que juegan dentro del clima moral del aula han sido objeto de estudio con el fin de adentrarse en el significado de las interacciones entre profesor y estudiantes. La investigación enfocada en la escuela ha hecho eco de los valores compartidos que expresan los profesores y el estudio del currículum con el fin de comprender la influencia moral en el estudiante.

Es de destacar que el análisis de este ámbito de investigación revela marcadas diferencias según los elementos a los que se les concede mayor importancia, bien sean los aspectos más racionales o aquellos más expresivos. Esta polaridad demuestra que los estudios asumen una u otra concepción ética y moral, ya sea la que privilegia el *pensar bien* o la que se decanta por el *percibir bien*. En la primera de ellas predomina la justificación y la capacidad crítica del sujeto y, la segunda, es una

² El trabajo de Tirri et al. (2013) corresponde a un análisis del estado de la investigación sobre ética docente, moralidad y perspectivas morales en la enseñanza en la última década en el contexto finlandés.



concepción moral centrada en el carácter, la virtud, las disposiciones y sensibilidades de la persona (Hansen, 2001b).

Asimismo, es importante mencionar que dichas investigaciones en su mayoría están centradas en profesorado de educación primaria y secundaria, también en profesorado en formación y, en menor medida, en formadores o profesorado universitario.

¿Cuáles son los hallazgos de estas investigaciones?

Las concepciones sobre lo ético y/o lo moral en el contexto educativo son diversas y presentan marcadas diferencias de un docente a otro, derivando determinados fines y formas de enseñanza (Sanger, 2001). El docente, al no ser consciente de su postura personal y profesional frente a la cuestión ética, no logra resolver las tensiones que se presentan entre sus concepciones, la teoría y lo ocurrido en la práctica cotidiana. En el caso específico de las concepciones sobre ética profesional en el ámbito universitario (García, Sales, Moliner, & Ferrández, 2009), el colectivo docente manifestó la falta de claridad frente a qué tipo de valores se han de promover en la universidad. Además, no hubo consenso en la forma de llevar a cabo la formación ética profesional; mientras un grupo de profesores apostó por una asignatura específica, otros estuvieron a favor de un tratamiento transversal.

Existe pues la dificultad entre los educadores para hacer explícitas sus concepciones sobre el componente ético y, asimismo, expresar sus valores (Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2005, 2008). Estos autores consideran que, en muchos casos, la experiencia pedagógica no necesariamente implica familiaridad y entendimiento de las cuestiones éticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Llama la atención la importancia que tiene el reconocimiento que haga el profesor sobre el alcance de su influencia ética; se considera pues un problema la falta de conciencia sobre el impacto que tienen las acciones docentes en el desarrollo de los estudiantes y sus implicaciones a la hora de planificar e incluir el componente ético dentro del currículum y las prácticas docentes.

Relacionado con lo anterior, la falta de un lenguaje común que permita el reconocimiento y la comprensión de los aspectos éticos en las prácticas docentes influye en el pensamiento y las reflexiones que los docentes hacen de sus procesos de enseñanza y, de esta forma, la comunicación con sus colegas (Sokkett & LePage, 2002; Willemse et al., 2008). Este hecho afecta la fundamentación necesaria para el desarrollo del entendimiento ético, el manejo de los juicios morales y la forma como se enseña a los estudiantes a percibir y reflexionar las cuestiones de carácter ético en la vida cotidiana y las presentadas en las aulas de clase.

No es de extrañar pues que las concepciones éticas de una parte de los docentes provengan de la intuición y la opinión personal, confluyendo en posturas relativistas que niegan la importancia de la formación y preparación docente en este sentido y la necesidad de reflexionar conjuntamente



acerca la ética de la docencia, incluyendo la manera de llevar a la práctica la formación ética de los estudiantes.

Un ambiente docente saturado de aplicación técnica e instrumental y escasas experiencias de autorreflexión provocan una interacción profesor-estudiante débil desde el punto de vista ético debido, en gran medida, a la falta de conciencia e intencionalidad (Sockett & LePage, 2002); no obstante, desde otra perspectiva de análisis e interpretación, Jackson, Boostrom y Hansen (2003) consideran que la influencia moral implícita no intencional tiene un efecto moral potencial sobre el estudiante. Mientras que desde el primer punto de vista se considera que la falta de conciencia sobre los elementos éticos representa una dificultad del docente en el proceso pre-activo, interactivo y post-activo de la enseñanza, la perspectiva expresiva sostiene que el modo moral podría «contagiarse, no enseñarse» no sólo desde el mismo docente, sino desde el ámbito del aula (Jackson et al., 2003, p. 32).

Ahora bien, en cuanto al razonamiento y resolución de dilemas, Shapira-Lishchinsky (2011) señala que la autonomía profesional y el conocimiento ético del profesor son aspectos clave en el manejo de estas circunstancias. Uno de los problemas que enfrenta el profesor al resolver un dilema ético es, precisamente, lidiar con la confusión, la falta de confianza y la frustración producto de la incapacidad de dialogar entre distintas posiciones éticas (Colnerud, 2006), sin dejar de lado la confrontación entre las convicciones personales y los marcos institucionales. Tal como se mencionó, los sentimientos de impotencia que generan los incidentes críticos demuestran que la carencia de preparación en este ámbito de la enseñanza y un lenguaje moral inmaduro limitan la práctica autónoma y deliberada de los docentes.

Es relevante mencionar que en el ámbito universitario tanto MacFarlane (2002) como García et al. (2009) llegaron a la conclusión que el profesorado con experiencia expresa mayor compromiso con la formación ética de los estudiantes, haciendo mayor uso de su autonomía intelectual para negociar y llegar a consensos con los alumnos según la situación. Asimismo, se añade que los docentes nóveles presentan mayor adherencia a las normas sin sopesar las excepciones en cada caso.

Ahora bien, desde el análisis de la vida cotidiana en el aula, Jackson et al. (2003) señalan que el profesorado es parcialmente consciente de su contribución a la formación ética de los estudiantes, por ende, las prácticas se pueden mejorar si los profesores conocen acerca de la complejidad que media entre las intenciones educativas y sus acciones. Su investigación mostró la existencia de elementos con contenido moral explícito en la cotidianidad de la educación primaria; por otro lado, la práctica docente está impregnada de actos no intencionados con potencial y significado moral que, sin embargo, no cuentan con el reconocimiento debido.

El profesorado ejercen un tipo de influencia ética a través de sus acciones y discurso; las expresiones implícitas y explícitas y la aplicación de estrategias concretas juegan un papel fundamental en la



transmisión de disposiciones ética a los estudiantes (Hansen, 1998, 2001a, 2002; Jackson et al., 2003; Van Manen, 2004).

Por su parte, Fallona (2000), a través de su estudio concluye que la observación sistemática y la interpretación de las virtudes morales del profesorado es una tarea que requiere de una profunda capacidad analítica y de reflexión no sólo del investigador sino también de los mismos profesores. Una parte de estas virtudes son en sí mismas de carácter observable como es el caso de la amistad; otras como la templanza, la justicia, la confianza y la magnanimidad son de carácter interpretativo debido a su complejidad.

¿Cuáles son los aportes a los procesos de formación del profesorado?

Luego de plantear que las cuestiones filosóficas, el sentido ético y moral de la enseñanza y los valores que orientan las acciones del profesorado son sólo algunos de los ámbitos interesados en comprender el pensamiento y las prácticas del profesorado para aportar a su mejoramiento, se entiende pues que la formación es más un asunto ético que una simple aplicación de técnicas y estrategias. Teniendo en cuenta las situaciones globales y particulares de cada contexto, no es válido escudarse en la neutralidad -como eufemismo de indiferencia y despersonalización de la responsabilidad-, mucho menos en las instituciones encargadas de la preparación docente, ya que la formación misma se fundamenta en valores y contribuye a formarlos y, además, la ética y la educación son la base de una ciudadanía responsable.

Se reconoce que la formación del profesorado es limitada e implícita en lo que respecta a la dimensión ética y moral de la enseñanza, más aún cuando dichos programas no tiene una perspectiva clara frente al tema. Sin embargo, la investigación demuestra que las iniciativas en este sentido y las intervenciones educativas específicas facilitan y mejoran la sensibilidad moral y el entendimiento ético de los estudiantes, en un esfuerzo por avanzar en la profesionalización de la labor docente a través del estudio directo de aspectos éticos y morales importantes para la práctica (Cummings, Harlow, & Maddux, 2007; Mahony, 2009; Nuévalos, 2003).

Esta tarea requiere de un trabajo conjunto del profesorado formador y no debe dejarse a la voluntad, criterio, conveniencia y nivel de compromiso de cada docente (García et al., 2009). De ahí que el aislamiento y la perspectiva individualista no permitan la construcción de un corpus de conocimiento ético y moral que facilite la reflexión y la acción docente.

Visibilizar el pensamiento ético en la formación del profesorado y convertirlo en un requisito de primer orden constituye un desafío intelectual y práctico por parte de la comunidad educativa. No obstante, uno de los intereses de esta comunicación es destacar tres aspectos básicos que necesitan ser recordados y tenidos en cuenta en los procesos de formación del profesorado.

En primer lugar, se ha de tener en cuenta que tanto estudiantes como profesores llegan con sentimientos, creencias y actitudes morales primarias que, en muchos casos, están fuertemente enraizadas con referentes de tipo religioso. Dichas perspectivas se expresan y, de hecho, entran en contacto con las personas a quienes estos profesores en formación e, incluso, profesores con



experiencia orientan. Se hace énfasis pues en la sensibilidad de los formadores del profesorado sobre el *background* moral y ético de los estudiantes y el propio, lo cual debe ser explorado y entendido en el marco de la responsabilidad social que tiene la docencia. Entender estas perspectivas implica formar y estructurar a partir de ellas la ética docente, es decir, desarrollar y educar en las complejidades morales y éticas implícitas en el rol público de la enseñanza (Sockett, 2006). Así, la formación del profesorado debe desarrollar la conciencia social sobre las implicaciones que tienen los aspectos morales individuales desde una actitud formativa y profesionalizante, no desde el adoctrinamiento, la moralización o desde la falsa neutralidad.

En segundo lugar, en los procesos de formación del profesorado es un error asumir que el estudiante tiene desarrollada su capacidad analítica o poseen la disposición para conocer y reflexionar sobre aspectos éticos (Bullough, 2011). De hecho, hay estudios que demuestran que el razonamiento moral del profesorado en formación y en activo es bajo con respecto a otras profesiones; el pensamiento complejo y crítico necesario para afrontar las demandas éticas propias del contexto educativo permanece en niveles básicos a pesar de la formación inicial (Cummings et al., 2007). Así pues, el aspecto básico necesario en este caso hace referencia al énfasis en el conocimiento y capacidad analítica como base para el desarrollo del pensamiento y disposiciones éticas (Sockett, 2006). En la medida en que se mejore la autonomía, la capacidad de reflexión y la colaboración entre los docentes se amplía la perspectiva ética e intelectual del profesorado, disminuyendo el rechazo que se produce ante la complejidad inherente a este tipo de cuestiones (Sockett & LePage, 2002).

Por último, es fundamental que los programas de formación de maestros promuevan la integridad de la persona/profesor. Si bien cierto que estos aspectos son diferentes, no se pueden separar y comparten la perspectiva ética y moral. Tal como se ha manifestado, el proceso formativo debe promover y hacer explícito el desarrollo y transformación de las virtudes morales, el intelecto y las relaciones interpersonales. Cada uno de estos aspectos demanda preparación intelectual y autoconocimiento; además, el profesor también debe desarrollar habilidades docentes desde la pedagogía y la didáctica, conocimiento disciplinar, entre otros.

Así pues, los aportes que hace la investigación sobre ética docente y dimensiones morales de la enseñanza a la formación del profesorado parten del hecho de comprender y articular las diferentes posturas filosóficas en la vida cotidiana del aula. Esto requiere de un ejercicio intelectual que permita, de forma conjunta, reflexionar sobre la manera de desarrollar en los futuros docentes las disposiciones morales y éticas y la autonomía intelectual suficiente para tomar decisiones sobre estos aspectos dentro y fuera del aula.

A modo de cierre

Las reflexiones aquí planteadas pretenden contribuir a la discusión sobre el lugar y papel que juega la dimensión ética y moral en la formación del profesorado. La investigación demuestra que una



parte de los problemas a los que se enfrenta el profesor, además de la confusión y el rechazo, proviene de la falta de preparación y, por ende, falta de conciencia y reflexión sobre la cuestión ética.

Conociendo pues las deficiencias en esta temática, se plantea que los procesos de investigación han de apostar por identificar y comprender los discursos éticos y las prácticas de cada contexto, tanto de formadores como de estudiantes para profesor. También, es importante analizar el currículo de los programas de formación inicial del profesorado, pero también de los programas de postgrado en educación. Asimismo, analizar y desarrollar un marco referencial sobre el trabajo ético en la enseñanza, ampliando y profundizando en la categorías analíticas que orientan la investigación empírica en la ética docente.

Desde el ámbito de la formación, sin duda alguna es importante abrir espacios de reflexión donde la dimensión ética tome forma y pueda avanzar. Además, se han de incluir de manera explícita contenidos y estructuras programáticas para la formación ética y el trabajo moral de la enseñanza en los programas de formación del profesorado.

Bibliografía

- BILBENY, N. (2012). *Ética*. Barcelona: Ariel.
- BOOSTROM, R. (1999). What makes teaching a moral activity? *The Educational Forum*, 63(1), 58–64.
- BULLOUGH, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21–28.
- COLNERUD, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching*, 12(3), 365–385.
- Cortina, A., & Martínez, E. (1996). *Ética*. Madrid: Ediciones AKAL.
- CUMMINGS, R., HARLOW, S., & MADDUX, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67–78.
- FALLONA, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 681–695.
- GARCÍA, R., SALES, A., MOLINER, O., & FERRÁNDEZ, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 199–221.
- HANSEN, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- HANSEN, D. T. (2001a). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.
- HANSEN, D. T. (2001b). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 826–857). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- HANSEN, D. T. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.



- KATZ, M. S., NODDINGS, N., & STRIKE, K. (1999). *Justice and caring: the search for common ground in education*. New York: Teachers College Press.
- MACFARLANE, B. (2002). Dealing with Dave's Dilemmas: Exploring the ethics of pedagogic practice. *Teaching in Higher Education*, 7(2), 167–178.
- MAHONY, P. (2009). Should "ought" be taught? *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 983–989.
- NUÉVALOS, C. (2003). Prácticas para el desarrollo moral en universitarios. *Teoría de la Educación*, (15), 95–127.
- PRING, R. (2001). Education as a Moral Practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101–112.
- SANGER, M. G. (2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 683–704.
- SANGER, M. G., & OSGUTHORPE, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 569–578.
- SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656.
- SOCKETT, H. (Ed.). (2006). *Teacher dispositions: building a teacher education framework of moral standards*. New York: AACTE Publications.
- SOCKETT, H., & LEPAGE, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159–171.
- TIRRI, K., TOOM, A., & HUSU, J. (2013). The moral matters of teaching: a finnish perspective. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community (advances in research on teaching)* (Vol. 19, pp. 223–239). Emerald Group Publishing Limited.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- WILLEMSE, M., LUNENBERG, M., & KORTHAGEN, F. (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205–217.
- WILLEMSE, M., LUNENBERG, M., & KORTHAGEN, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445–466.



Creando puentes escuela universidad. Una experiencia de formación docente desde la colaboración y el diálogo

Building bridges university school. An experience of teacher training from the collaboration and dialogue

Rivas Flores, José Ignacio. *Universidad de Málaga*; Leite Méndez, Analía Elizabeth. *Universidad de Málaga*; Cortés González, Pablo. *Universidad de Málaga*

* Datos de contacto: +34 607509361 | i_rivas@uma.es

Resumen

El trabajo presenta una experiencia de trabajo docente con estudiantes del Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La experiencia se asienta en una concepción socio-constructivista crítica de los procesos de aprendizaje, donde el diálogo, la colaboración y el compromiso social y político con el contexto constituyen las líneas directrices del trabajo. Por otro lado, nos planteamos desarrollar una línea de trabajo en el sentido del Aprendizaje – servicio, según la cual, un grupo de 10 estudiantes cursa las asignaturas en un centro educativo constituida en comunidad de aprendizaje en un contexto de marginación social, económica y cultural. Este alumnado colabora con los proyectos educativos del centro junto a un profesor/a. De este modo, se presta un servicio al centro, prestando nuestra ayuda y colaboración con el desarrollo del proyecto, al mismo tiempo que nuestro alumnado aprende dichas asignaturas.

Palabras clave: *Formación inicial, aprendizaje-servicio, profesorado de primaria*

Resumen en inglés

The paper presents an experience of teacher training with primary school teacher students of the College of Education at University of Malaga. The experience is based on a socio-constructivist and critique conception of the learning process, where dialogue, collaboration and social and political commitment with context, are the guidelines of this work. Furthermore, we plan to develop an orientation of our proposal in the sense of learning – service. According this, a group of 10 students have been following the subjects in a school, which has been established as a learning community, in a context of social, economic and cultural exclusion. These students collaborate with educational projects of the school, beside a teacher. Thus, a service is provided to the school, offering our help and cooperation with develop of the project, while our students are learning these subjects.

Palabras clave en inglés: *Teacher training, learning-service, primary teacher*



Introducción

La formación inicial del profesorado se mantiene en postulados que reproducen el modelo de escuela convencional, basado en la división del conocimiento en disciplinas, en la segregación en grupos y niveles y en la dependencia del saber académico frente al conocimiento práctico, situado y social. La experiencia que el alumnado tiene a lo largo de su experiencia escolar (Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013), se mantiene, en cuanto a su lógica interna, en los procesos de formación en las facultades de educación.

Este planteamiento nos ha guiado, durante los últimos años, a buscar modos alternativos de trabajar con nuestro alumnado que nos permitiera romper con esta lógica instituida y avanzar en una formación más centrada en el trabajo del docente, en el marco institucional donde desarrolla su trabajo y en la perspectiva del alumnado de las escuelas. Desde nuestra perspectiva la formación del profesorado debe asentarse sobre 3 patas fundamentales: la docencia, la investigación y la innovación. De esta forma se puede romper con el paradigma técnico que domina la formación y empezar a pensar otra relación entre teoría y práctica en la formación que no solo se orienta a generar buenos profesionales, sino a transformar el sistema educativo y la realidad cotidiana de los centros. Una estrategia de formación que solo se centre en el sujeto, está abocada a reproducir las relaciones de poder existentes y la jerarquía entre los diversos estamentos educativos. Por otro lado, una formación que intente generar experiencias relevantes en el alumnado está posibilitando el cambio institucional y la transformación de la educación.

De acuerdo con esto, en los últimos dos años estamos intentando, al menos en algunas asignaturas del grado de Primaria (Organización educativa de centros e instituciones y Didáctica General) unir el aprendizaje de la materia implicada con la experiencia de trabajo en un centro con un proyecto educativo peculiar, constituida en comunidad de aprendizaje, en un contexto de marginalidad y exclusión social. Esto supone incorporar lo que se viene en denominar “aprendizaje-servicio” (Puig, 2009) en la formación del futuro docente: Su aprendizaje tiene lugar en escenarios de trabajo reales, y con proyectos especialmente relevantes, mientras que se les presta un servicio a estos centros, colaborando y apoyan su proyecto desde el trabajo de nuestro alumnado y nuestro compromiso como profesorado universitario.

En la presente comunicación presentamos esta experiencia de formación, desarrollando la misma a partir del relato de su desarrollo y teniendo en cuenta, sobre todo en cuanto a los resultados se refiere, la valoración de los estudiantes participantes, a través de sus autoevaluaciones, sus diarios, los registros de su participación en los seminarios de reflexión y el trabajo realizado por Raúl García (2013) de seguimiento de la experiencia en el primer año, como Trabajo de Fin de Máster.

Marco teórico y objeto de estudio

El presente estudio aborda una experiencia de formación inicial basada en la inserción del alumnado en una escuela participando, como docente, de la actividad del mismo. Entendemos que los



escenarios en los que se forman los futuros docentes son relevantes para desarrollar las identidades profesionales que van a poner en juego en su futuro profesional. Entendiendo que el aprendizaje siempre tiene un carácter situado y contextualizado, el marco institucional crea las condiciones para el desarrollo profesional.

En nuestra actual investigación (Rivas, 2014; Rivas y Leite, 2013; Rivas, Leite y Cortés, 2011) estamos viendo como la experiencia vivida en la escuela contribuye de forma significativa en la configuración del sujeto como futuro docente, y que esta experiencia es reforzada, generalmente, en su paso por la universidad. Se puede entender que no hay un cambio sustancial del marco de experiencia y que esta tiende a perpetuar un modelo establecido. No hay capacidad de cambio, o esta es muy reducida, quedando a expensas de las acciones individuales en ciertas materias del currículum académico o de experiencias fuera del mismo.

Por ello nuestra actuación se apoya en una propuesta de “Formación basada en la práctica”, a realizar en un escenario particular (un centro constituido como comunidad de aprendizaje) desarrollando una metodología de “Aprendizaje-Servicio”, tal como ya hemos presentado. Entendemos que estas 3 estrategias pueden articularse en un proyecto de formación de tal forma que se consiga que el alumnado se forme a partir de una actividad práctica en un centro significativo en cuanto a su proyecto educativo y al que se le presta un apoyo para su desarrollo.

En cuanto al primero, la formación basada en la práctica, ya el conocido informe Delors (1996), que da pie a buena parte de las propuestas institucionales de cambio en las políticas educativas, plantea la necesidad de avanzar hacia un modelo educativo basado en la participación, la contextualización y la práctica. Esto supone un cambio en la relación teoría-práctica, en el sentido ya planteado por Schön (1992), como representante de esta perspectiva, que recoge la herencia de los trabajos de Dewey (1995) y que vincula la acción a la construcción del conocimiento. De este modo, tanto teoría como práctica pertenecen al mismo sistema, interaccionando en un sistema complejo vinculado esencialmente con la acción. De forma que la construcción de conocimiento relevante, que permita una comprensión del mundo orientada a su transformación, viene motivada por la acción del sujeto en escenarios particulares.

Por su parte, las comunidades de aprendizaje llevan adelante un principio educativo básico bajo nuestro punto de vista: la educación es un asunto colectivo. De esta forma se hace necesario conformar un medio social, cultural y político, en las instituciones educativas, que generen el contexto adecuado para el aprendizaje. De acuerdo a los postulados de la psicología socio-constructivista (Harré, 1984), el aprendizaje antes que individual es colectivo. De tal forma que el sujeto se apropia de la construcción de conocimiento en el medio socio-cultural, a partir de su propia biografía.

La escuela en la que participamos se mueve en el marco del modelo generado por Flecha (2002), que a su vez se sustenta en los postulados de Freire, la teoría crítica de Habermas, o las escuelas aceleradas de la Universidad de Stanford. Desde esta perspectiva los ejes de proceso educativo son



el proceso dialógico, la interacción, la comunicación, el respeto y la cooperación. Lo cual supone un desarrollo particular de las estrategias docentes encaminadas al cambio y a la transformación de la realidad social a partir de la indagación, investigación y reflexión.

Por último, el aprendizaje – servicio, al que ya nos hemos referido, cierra la relación entre la propuesta de aprendizaje de la profesión y la actividad educativa en el centro. Como plantea Puig (2009), “(ApS) es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad” (p. 9). Si bien su desarrollo está más ligado al continente americano, en los últimos años está teniendo un importante desarrollo en nuestro país, especialmente en Cataluña, País Vasco y Madrid. Una de sus dimensiones esenciales es el interés en la transformación del entorno inmediato del centro o una realidad cercana. Esta dimensión social la convierte en una estrategia importante de desarrollo de la comunidad, que, en este caso, afecta a la formación del futuro docente, pero también del proyecto educativo del centro con el que colaboramos. De nuevo aquí Dewey (1995) y su planteamiento del aprendizaje por la acción, así como la tradición pedagógica que entiende la actividad educativa insertada en los contextos sociales, laborales y productivos.

Con todo ello nos encontramos con una propuesta de formación de los futuros docentes centrado en la experiencia, en los sujetos, y, de forma especial, en la construcción colectiva del conocimiento y la realidad. El currículum de formación intenta una nueva construcción de la realidad y del universo educativo de los sujetos; una nueva representación de la profesión que posibilite otro tipo de acción educativa.

Metodología

El proceso de la propuesta

Dadas las posibilidades del centro, la experiencia se ofrece solo a 10 estudiantes de primero de Grado, seleccionados por sorteo entre los interesados. En este sentido una primera preocupación es conseguir establecer una dinámica de colaboración entre ellos, para hacer realidad también el aprendizaje cooperativo entre ellos. En el centro cada estudiante es asignado a un grupo y a un docente, con el que permanece a lo largo de toda la experiencia. Por otro lado, les planteamos la labor indagadora, como forma de dar sentido a las prácticas que desarrollan. Ambos motores de acción -la reflexión colaborativa y la indagación-, es lo que moldea y va dando forma al conocimiento que van adquiriendo.

Una vez que se sumergen en el contexto de acogida procedemos a consensuar un plan de sesiones en la facultad donde comparten las experiencias con nosotros/as, donde nuestra labor es ir guiando y poniendo en cuestión los elementos que van observando. Esta actividad se plantea como seminarios de reflexión que tienen lugar cada 15 días. Su finalidad es que puedan reflexionar y conectar con las lecturas y propuestas que colgamos en una plataforma virtual para todo el grupo



clase. De este modo también comparten experiencias con el resto del grupo de la facultad, al que al final de curso rinden cuentas de la experiencia vivida.

A lo largo de estas sesiones se van desarrollando dimensiones de comprensión que surgen de su experiencia y que se convierten en ejes del trabajo final, el cual está concebido como un trabajo reflexivo en torno a la experiencia vivida y que de alguna forma también pueda servir de enlace para poder discutir con la escuela. Se trata de exponer su comprensión de la escuela y su capacidad de transformación en el mundo actual.

Asimismo, es recurrente en sus expresiones, al igual que en nuestras sugerencias, atender a lo que no se ve o no se reconocer como práctica escolar. Tiene que ver con un proceso, en palabras de Morín (1994) de la "inventividad y la creatividad". Y esto es lo que se hace posible desde la práctica como agentes educativos (ya se esté en fase de formación o de trabajo). Este enfoque experiencial –de algún modo podemos considerarlo como narrativo–, como apuntábamos antes nos da la posibilidad de trabajar elementos y ámbitos 'invisibles' para la cultura y la institución escolar establecida como hegemónica.

En este sentido, como docente universitarios, nos preocupa que, según Beltrán (1991), en las instancias de decisión curricular, "cuyas tareas se traduce en el establecimiento de límites dentro de los cuales se definirá la actuación de profesores y alumnos" (Pág. 30) y familias (agregamos), puedan participar todos y todas de manera colaborativa, con pertinencia, e intento de asimilación, como modelo de hacer escuela de manera democrática. En otras palabras, nos preocupa que se reproduzca desde la formación docente inicial prácticas hegemónicas ancladas en presupuesto técnicos y en detrimento de supuestos educativos, que es lo que de algún modo impera en los discursos socio políticos y en las cosmovisiones en torno a qué significa la escuela.

El proceso de formación

Una vez planteado el proceso seguido, es necesario plantear algunas cuestiones en torno a cómo lo vivimos con el alumnado y cómo, de algún modo el alumnado vivió este proceso de formación.

Las primeras tomas de contacto siempre dejaban espacio a conciliar una nueva experiencia a un alumnado acostumbrado a entender su proceso de formación desde dentro del aula y con metodologías más o menos magistrales, pero donde la experiencia se circunscribe sobre todo a una materia concreta, a unos espacios y tiempos determinados. En este caso, si es cierto que se trabajó en el marco de dos asignaturas 'Didáctica General' y 'Organización educativa', pero los tiempos y espacios cambiaron notablemente al actuar en otro escenario distinto que fue la base de su formación. Esto no se entiende como prácticas de las asignaturas, sino que se reconstruye 'el temario' y las 'temáticas' desde la praxis.

Al comienzo de la andadura, siempre se ponen en juego dos aspectos que se retroalimentan y que se necesitan: la incertidumbre y el deseo. La incertidumbre de no saber qué te vas a encontrar, y el deseo de adentrarte en un escenario donde como futuros docentes se espera que se trabaje. Estos



dos elementos se evidencia en las dos primeras sesiones de reflexión, en las que de algún modo se idealiza la situación y experiencia que se van teniendo.

De la idealización, se aterriza en la realidad –siempre subjetiva-, escolar –también siempre compleja y en ocasiones contradictoria y llena de fricciones entre lo burocrático, las creencias, los fundamentos educativos, las relaciones interpersonales, la diversidad... Y esta *performance* realista lleva a un estadio propositivo por parte del alumnado que se puede resumir en *lo que yo haría es, lo que falla es, me gusta x cosa...* Bajo nuestra experiencia, estas primeras categorías reflexivas o interpretativas suelen ser demasiado taxonómicas, pero es fruto de un conocimiento limitado del lugar donde se encuentran. Paulatinamente, y mientras intentamos desglosar, interpelar, discutir, ampliar... esas primeras reflexiones, se va generando otra visión más profunda y compleja de la situación.

La estrategia inicial es el diario donde registran, según su criterio, lo que sienten, piensan... en la experiencia formativa que están viviendo. A partir de los diarios es por donde se va enfocando las sesiones grupales antes mencionadas y dan paso a la discusión y reflexión conjunta. Una vez más, la diversidad de vivencias, sensaciones, visiones... se hace patente en las voces del grupo. Ante estas situaciones, aludimos a, lo que llamamos anteriormente, la indagación y proponemos al alumnado que lo hablen y dialoguen con sus profesores de acogida. Al mismo tiempo se les ofrecen lecturas que favorezcan su reflexión.

Fruto de todo ello elaboran el trabajo mencionado, siempre desde una visión colaborativa en la que ponen en juego todo el proceso vivido, también desde sus propias incertidumbres e inseguridades. Esto a veces supone una confrontación con los formatos académicos, con los cuales también es necesario enfrentarse, pero que intentamos sean reflejo del proceso vivido, y no de las exigencias formales.

Es importante en este sentido, su referencia a cómo incluso han podido reconfigurar y entender otras materias en las vivencias que iban reflexionando a raíz del proyecto de aprendizaje servicio. Este hecho, estimamos como realmente fructífero y relevante y que quizás aporte una visión, al menos, algo distinta a lo que se entiende como habitual.

Para finalizar indicar que el proceso va acompañado también de instancias de reflexión y trabajo compartidas con el centro, tanto a lo largo del proceso (compartimos con ellos las actas de las sesiones de trabajo, así como las producciones del alumnado), como, especialmente, al final del mismo, en una sesión de reflexión conjunta donde unos y otros valoramos el trabajo realizado y se proponen acciones de mejora.

Resultados

Se consideran los resultados del proceso llevado a cabo por el alumnado de dos cursos académicos (2012/2013 y 2013/2014). En esta presentación de resultados se incluirá, además, los aportes de una investigación de trabajo de fin de master sobre la experiencia pedagógica.

Los resultados pueden organizarse en tres apartados:



En primer lugar: las visiones, percepciones del alumnado sobre la escuela, el funcionamiento de la misma, el profesorado, las familias, que se traduce en imágenes/discursos que impactan. En estas percepciones se observa un vaivén o camino que va de la incomprensión, crítica y desconfianza sobre lo que hace el docente a un reconocimiento de las dificultades que supone el trabajo docente. La escuela es percibida como algo fragmentado: las clases, los contenidos, las relaciones de los docentes con el alumnado, los recreos, los materiales, etc. El impacto mayor se focaliza en la figura del docente, en lo que creen que hace bien y en aquello que no ven como muy adecuado. Centrando las responsabilidades casi con exclusividad en el docente. Ese primer foco poco a poco se va ampliando al contexto, a las relaciones, a las familias, a la administración complejizando la mirada y creando otras gafas para mirar. Estas gafas se van creando y re-construyendo en los espacios de reflexión y debate que permiten los seminarios. Cuando pueden relatar, argumentar, poner en situación sus propias visiones con las visiones de sus compañeros/as y profesores; los marcos de referencia y análisis van reconfigurándose. Un comentario casi común, es no haber pensado que la tarea docente era tan compleja, diversa y dinámica.

En segundo lugar: el proceso vivido por parte del alumnado desde que llegan por primera vez al centro y al finalizar la experiencia en cuanto a su proceso de formación, a lo que creen y sienten que han aprendido, es manifestado como un cambio radical y profundo desde la práctica cotidiana por las posibilidades de “hacer”, “decidir”, “dudar”, “sentir”, “compartir” y comprender lo que significa la incertidumbre en el actuar docente. Al comenzar la experiencia, se vive con temor y algo de confusión porque tal como lo expresan: “no sabemos que trabajo habrá que presentar luego en la asignatura”, despejados estos primeros temores, aprender a confiar en sus propios saberes y estar abierto a todo lo que pasa en el centro y les pasa constituyen aprendizajes que creen que no pueden ser transmitidos en las cuatro paredes de las aulas de la Facultad. A partir de sus autoevaluaciones, dejan claro que la experiencia les ha permitido sentir que quieren ser docentes o por el contrario se plantean dudas, en cualquier caso, la inmersión en un centro educativo desde el primer año de carrera, la posibilidad de participar en todas y cada una de las actividades del centro como si fueran docentes les ha permitido revisar muchas de sus creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, mitos sobre los niños y las niñas, sobre los contextos familiares, los tiempos, los vínculos y los conflictos.

En tercer lugar: el proceso vivido por el propio centro y el profesorado tanto del centro como de la facultad, ha permitido crear un diálogo permanente tanto a partir de los intercambios de los registros de los seminarios y diarios del alumnado como de las reuniones mantenidas entre todos y todas (alumnado, profesorado de la Facultad, Profesorado del Centro). Las miradas difieren en cuanto a como se ve y vive la formación desde los centros educativos y como la ve el profesorado desde la Universidad, pero también la confrontación de miradas nos ha permitido revisar lo que hacemos y los sentidos de la formación, comprendiendo que se trata de un diálogo, de una



confluencia de significados –situados- y en situación y no solo una cuestión de competencias, guías docentes y criterios de evaluación.

Conclusiones

En los dos cursos que llevamos con la experiencia, podemos decir que si la formación debe conducirnos a procesos emancipatorios, esto solo es posible en la medida que el propio profesorado en diálogo con el alumnado y el “otro” profesorado, el que está en los centros educativos, se replantee cotidianamente el sentido de lo que hace, el sentido de lo educativo y el sentido social, político, histórico y personal de la educación.

Bibliografía

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HARRÉ, R. (1984). *Personal Being. A theory for individual psychology*. Boston: Harvard University Press.
- PUIG, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso crítico*. Barcelona: Graó.
- RIVAS, J. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En J. Rivas, F. Hernández, J. Sancho, & C. Núñez, *Historias de vida en educación. Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/32345>.
- RIVAS, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- RIVAS, J., & LEITE, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía* (436), 34-37.
- RIVAS, J.I, LEITE, A., & CORTES, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía* (61), 1-20.
- RUIZ, J. (2013). *Formación en la práctica Seguimiento de un proyecto de colaboración Escuela-Universidad*. Trabajo Fin de Grado, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa, Universidad de Málaga.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.



Universidad y valores personales: una apuesta por la internacionalización, la diversidad y el diálogo en la formación

University and personal values: a bet for training through internationalization, diversity and dialogue

Briones Pérez, Elena*; *Universidad de Cantabria*. Gómez Linares, Alicia; *Universidad de Cantabria*.

Palomera Martín, Raquel; *Universidad de Cantabria*.

* Datos de contacto: +34 942201176 | elena.briones@unican.es

Resumen

En la asignatura de Formación en Valores y Competencias Personales para docentes que se imparte en los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Cantabria se persigue que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas y socio-emocionales para la argumentación, el debate y el trabajo cooperativo; así como el compromiso ético con una educación inspirada en los valores democráticos y de inclusión, y en la defensa de los derechos humanos. En el curso 2013-2014 detectamos la necesidad de optimizar la herramienta dialógica, por lo que nos propusimos potenciar la diversidad dentro de los grupos de debate de los estudiantes, y garantizar así distintos puntos de vista, estilos argumentativos y ejemplos experienciales. Por ello, la formación en valores diseñada para el curso 2014-2015 sigue una metodología educativa activa, experiencial e internacional, fundamentada en cuatro pilares: 1) Una metodología activa basada en la técnica dialógica con el objeto de potenciar que el estudiante clarifique sus valores y se posicione ante dilemas morales evitando así un adoctrinamiento en la formación en valores. 2) Potenciar las estrategias argumentativas, dado que los procesos psicológicos propios de la argumentación están vinculados especialmente con la ética (argumentar supone lo contrario de asumir posiciones dogmáticas). 3) La gestión del debate y de los grupos colaborativos. Desarrollamos la técnica denominada panel progresivo para lograr una gestión del aula que propicie un clima de confianza y estimule a los estudiantes a participar activamente en el debate. 4) La internacionalización de la asignatura mediante la invitación a la participación y colaboración de estudiantes y profesionales de otras titulaciones y Universidades españolas y extranjeras. Con esta propuesta educativa se pretende contribuir al cambio sociocultural desde la Universidad, puesto que estamos promoviendo el análisis crítico de la realidad actual mediante la reflexión, la toma de perspectiva y el respeto por distintos planteamientos.

Palabras clave: *diversidad, educación superior, educación dialógica, dilemas morales, formación en valores, internacionalización.*



Resumen en inglés

Training in values and Personal Competences for teachers, is a subject in the syllabus of both Degrees, Early Childhood and Primary Education, at the University of Cantabria. It aims that students develop their socio-emotional and communicative competences through argumentation, debate and cooperative work and also develop ethical compromise with a type of education based in democratic and inclusive values, as well as in the defense of the human rights. At the year-course 2013-2014 when we detected the need of optimizing the dialogic tool, we decided for the next year to increase diversity into the student debate groups to guarantee different points of view, diverse argumentative styles and experiential examples. That is why in the present year-course 2014-2015, the training methodology in values is active, experiential and international, founded in the following four cornerstones: 1) An active methodology based in a dialogic technique to promote values identification and positioning to moral dilemmas, avoiding indoctrination in students. 2) To maximize the argumentative strategies, bearing in mind that the psychological processes involved in them are linked especially with the Ethics (to argue means the opposite of assuming dogmatic positions). 3) The management of debate and collaborative groups. The progressive panel technique is developed to achieve a classroom management which promotes a trustfulness climate and encourages students to participate actively in the debates. 4) The internationalization of the subject through the invitation to students and professionals from other degrees and others national and international Universities to participate and collaborate. This educative proposal aims to contribute to sociocultural change from the University, due to the promotion of critical analysis of the present reality by reflexion, perspective taking and respect for different approaches.

Palabras clave en inglés: *diversity, higher education, dialogical education, training in values, moral dilemmas, internationalization.*

Introducción

La Universidad de Cantabria es pionera en España en la consideración de la Formación en Valores y Competencias Personales para docentes como asignatura en formación básica y troncal en los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria. Esta asignatura es resultado del compromiso de esta Universidad de incorporar de forma transversal en todos los planes de estudio aquellas habilidades, competencias y valores considerados fundamentales para la formación integral de sus titulados. Además, atendiendo a las características específicas propias del trabajo docente, consideró la pertinencia de que dicha formación transversal para todos los estudiantes, fueran desarrolladas dentro del marco de la formación básica en los planes de estudio de Magisterio. Por todo ello, Formación en Valores y Competencias Personales para docentes es una asignatura impartida desde el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de forma presencial con una



duración de 6 créditos ECTS en el primer curso de Magisterio de Educación Infantil y Primaria desde el curso 2010-2011.

Dentro de los objetivos de esta asignatura destacan el desarrollo de competencias comunicativas y socio-emocionales para la argumentación, el debate y el trabajo cooperativo; así como el compromiso ético con una educación inspirada en los valores democráticos y de inclusión, en la defensa de los derechos humanos, la justicia, la equidad, la igualdad de género, la cooperación y el desarrollo global sostenible. La asignatura queda articulada en dos bloques constituidos por la formación en valores y por el entrenamiento de competencias socioemocionales para una docencia saludable y de calidad en el futuro. Es el primer bloque, sobre el que se plantea la propuesta de innovación basada en la internacionalización, la diversidad y el diálogo en la formación que presentamos en este foro.

Marco teórico y objeto de estudio

El diseño y puesta en marcha de la propuesta educativa que aquí se presenta nace con la finalidad de contribuir a que los estudiantes construyan racional y autónomamente sus valores y a que desarrollen unos principios morales propios y razonados que les permitan realizarse como personas en la sociedad, así como a ser unos profesionales auténticos.

En la elaboración de dicha propuesta para la formación en valores en el contexto universitario ampliando los límites del aula, hemos considerado la revisión bibliográfica de los conceptos y metodologías desarrollados por expertos en la materia, además de la evaluación de nuestras propias actuaciones, como desarrollamos en los siguientes subapartados.

1. Formando en valores mediante una metodología activa y experiencial

Tras la revisión de las metodologías existentes para la formación en valores, apostamos en el curso 2013-2014 por el diseño y desarrollo de una metodología activa y experiencial basándonos en los siguientes fundamentos:

- Las técnicas dialógicas parecen una metodología activa apropiada dado que los valores están insertados en el diálogo (requiere de la apreciación del otro) que, a su vez, los posibilita, mediante la escucha, la reflexión y la argumentación (Cantillo, Domínguez, Encinas, Muñoz, Navarro y Salazar, 2005). Mediante la reflexión y la confrontación de opiniones sobre situaciones conflictivas que sean de su interés personal y profesional, el alumno replantea sus razonamientos y favorece su desarrollo moral (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2010).
- Efectividad en el desarrollo de la reflexión y flexibilidad cognitiva derivada de potenciar las estrategias argumentativas. Los procesos psicológicos propios de la argumentación están vinculados especialmente con la ética; pues argumentar supone lo contrario de asumir posiciones dogmáticas. Así, según Yepes, Rodríguez y Montoya (2006) la argumentación consiste en el uso de



la palabra para producir discursos en los cuales se toma una posición de manera razonada frente a una temática o una problemática.

- La necesidad de gestionar el debate y crear grupos colaborativos. Desarrollamos la técnica de debate denominada panel progresivo para lograr una adecuada gestión del aula que propiciara un clima de confianza y estimulara a los estudiantes a participar activamente en el debate (Villafaña, 2008). Un buen diálogo requiere que los participantes expresen libremente lo que piensan, sienten y creen, y muchos pueden presentar resistencias a afrontar ese riesgo (Barckley, Cross y Howell Mayor, 2007). Por lo que resulta esencial una adecuada gestión del aula para crear un clima de confianza, y de los grupos para estimular la participación de todos los estudiantes en el debate.

2. Nuestros primeros resultados formando en valores en Magisterio

Los resultados obtenidos de la evaluación de la metodología activa y experiencial desarrollada fundamentalmente durante el último curso 2013-2014 nos permiten señalar su pertinencia para la formación en valores en Magisterio. Así, por una parte, tenemos su extraordinaria acogida entre los estudiantes, quienes valoraron positivamente la metodología participativa seguida y el clima de respeto y participación en el aula durante los debates. Además, éstos aportaron comentarios sobre la proyección que había tenido esta experiencia educativa en su vida diaria.

Por otra parte, las profesoras de la asignatura destacamos el potencial de la experiencia para promover competencias discursivas, argumentativas, toma de perspectiva y actitudinales en el aula y fuera de la misma, al igual que señalaron los estudiantes. No obstante, también detectamos una debilidad en la experiencia educativa desarrollada consistente en que las argumentaciones defendidas por los estudiantes en los debates tendían a ser semejantes, lo cual no contribuye a fomentar la toma de perspectivas.

Por tanto, las conclusiones de la edición 2013-2014 de la formación en valores que propician el diseño y aplicación de la propuesta educativa que se describe en este documento, son las siguientes:

- Necesidad de enriquecer los debates con objeto de garantizar que estos ofrezcan distintos puntos de vista, estilos argumentativos, ejemplos experienciales, que muevan a la reflexión, la toma de perspectiva y que contribuya al esfuerzo por expresarse y respetar distintos planteamientos.
- Difundir y contagiar la experiencia positiva mediante la interacción con otras instituciones de educación superior.

3. Optimizando: Apuesta por la internacionalización, la diversidad y el diálogo

Dado los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología activa y experiencial presentada en la formación en valores, nuestra actual propuesta se dirige a su optimización para garantizar su potencial. Consideramos que una fórmula para optimizar esta metodología es potenciar la toma de perspectiva y el ejercicio argumentativo garantizando un elemento clave: la diversidad en las aproximaciones realizadas en los debates. Para ello, invitaremos a participar en las sesiones del



panel progresivo a estudiantes con características que difieran de los estudiantes de los grados de Magisterio, por su edad, formación, origen cultural y lingüístico.

Esta optimización de los debates requerirá de la inter-nacionalización y del uso de las TICs (Skype y Plataforma virtual Moodle) como herramientas para facilitar el contacto de los estudiantes de magisterio de la UC con aquellos dentro del territorio español de diversas titulaciones y edades, y fuera del mismo, con estudiantes coetáneos originarios de otras culturas hispanoamericanas (mexicana y chilena) y norteamericana (estadounidense). De este modo, gracias al contacto con los estudiantes angloparlantes, estamos también implementando una iniciativa de la UC que apoya la capacitación lingüística de los estudiantes exigida para la obtención de su titulación.

Por tanto, nuestra propuesta en la formación en valores consiste en la optimización de la herramienta dialógica (debate de dilemas morales) potenciando la diversidad en el grupo de estudiantes a través de la internacionalización y el apoyo en las TICs.

Metodología

Para comprobar el efecto de la propuesta planteamos un diseño cuasiexperimental mediante la configuración de grupos heterogéneos en cuanto a edad, titulación y procedencia cultural (y lingüística); y la presencia de grupos controles (en los que no se esté manipulando la heterogeneidad grupal).

De esta manera, en el Grado de Educación Primaria de la UC que tiene distribuidos a sus estudiantes en cuatro aulas: se vincula a los grupos (de cinco estudiantes) de un aula con los de una Universidad internacional que comparta el idioma, a los grupos de otra aula con los de una Universidad internacional angloparlante, quedando una tercera hermanada con la española (diversa en cuanto a titulación y edad de los estudiantes). Una cuarta aula queda sin dicha asignación con objeto de que nos sirva como grupo control y poder así evaluar el efecto de la heterogeneidad grupal en el Grado de Educación Primaria. Del mismo modo se procedería en el Grado de Educación Infantil.

1. Participantes

La labor de los colaboradores en esta propuesta de formación en valores es esencial para su desarrollo. Así, ha sido fundamental conseguir la colaboración de un total de 11 profesoras de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Chile (UACHILE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Grand Valley State University (GVSU), Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y de la propia Universidad de Cantabria (UC).

Participan así, los estudiantes de estas profesoras: aquellos de primero de Magisterio de Educación Infantil y Primaria del curso 2014-2015 de la UC (aprox. 350), y los estudiantes de la UPV/EHU (aprox. 110), y de las tres universidades internacionales (aprox. 90). De esta manera, la muestra queda constituida por unos 550 estudiantes de cuatro países distintos y cinco universidades.



2. Procedimiento

La secuencia de actuaciones requeridas para desarrollar nuestra propuesta de optimización se sintetiza en los pasos que desarrollamos a continuación:

2.1. *Logística de la coordinación y acuerdos entre las Universidades participantes*

El primer paso consiste en la concreción del procedimiento de la propuesta con las universidades que participan en el proyecto (UACHILE, UNAM, GVSU, UPV/EHU y UC) y del establecimiento de la logística de la coordinación. Para ello se llevan a cabo reuniones vía Skype y se comparte información vía correo electrónico; así mismo se elaboran actas que se comparten en el Dropbox con el objeto de que todas las participantes tengan la misma información.

Además, se crean acuerdos entre la UC y cada una de las Universidades participantes en los que se establecen con claridad el objeto de la colaboración, los compromisos asumidos por ambas partes y la garantía de protección de datos de los estudiantes.

2.2. *Elaboración de los recursos compartidos y del dilema moral*

Las coordinadoras de la propuesta (las profesoras de la UC) elaboran, basándose en su revisión bibliográfica y en la experiencia de la edición anterior el material relativo a:

- a) La presentación de la herramienta dialógica en la formación de valores y de ejercicios previos para facilitar su funcionamiento y comprensión; además, de la presentación del guión del desarrollo de las sesiones de debate e instrucciones para los estudiantes.
- b) Instrucciones para gestionar el aula y rúbrica de evaluación, que nos permita a las profesoras evaluar con el mismo criterio las aproximaciones al dilema de todos los estudiantes participantes.
- c) El dilema moral elaborado al efecto, sobre el que los estudiantes desarrollan sus aproximaciones individuales y sobre el que se centra el debate, enfrenta valores tales como la libertad individual vs compromisos y expectativas familiares y sociales.

Con las profesoras de todas las universidades participantes se compartirá en el Dropbox una carpeta con el material mencionado; además de bibliografía básica sobre la formación en dilemas y la gestión del debate.

2.3. *Creación de grupos y utilización de las TICS*

Un paso esencial en el desarrollo del procedimiento de nuestra propuesta será la creación y gestión de los grupos heterogéneos y facilitación de TICS para ponerles en contacto y que puedan debatir y compartir recursos.

- a) En las aulas de las profesoras participantes se crean grupos integrados por unos cinco estudiantes, en el que desarrollarán diversas actividades a lo largo de todo el cuatrimestre, lo cual genera confianza, cercanía y facilita la participación. Además, para esta propuesta se hermanarán grupos; es decir, cada grupo de estudiantes de la UC (menos en las aulas que se



consideren como grupos control) se vinculará con un grupo de otra Universidad, que difiera por la edad o por el origen cultural, quedando así constituidos los grupos heterogéneos.

- b) En la gestión de los grupos se sigue la técnica del panel progresivo. Mediante esta técnica los estudiantes primero, se aproximan de manera individual; después, debaten en su grupo de clase y finalmente, en el gran grupo (asamblea de la clase). La novedad de nuestra propuesta reside en que se comparte y discute lo debatido en su grupo con el hermanado de otra Universidad antes del gran debate en el aula.
- c) Dada la diferencia horaria e incompatibilidad de horarios de los grupos hermanados se establece una wiki en el curso de la asignatura de la plataforma virtual Moodle de la UC. Para ello el personal del aula virtual de la UC crea las credenciales de cada estudiante y la wiki. Las coordinadoras de la propuesta establecen las agrupaciones.

2.4. Diseño de las sesiones de la propuesta

Dado que seguimos la metodología del panel progresivo para gestionar el debate adaptándolo a nuestra internacionalidad, el desarrollo de las sesiones se contempla como sigue:

- a) En la primera sesión (2 hs aprox.) se explican las bases de la actividad, se realiza algún ejercicio y culmina con la presentación del dilema. Se indica a los estudiantes que realicen su aproximación individual por escrito en tiempo fuera de clase antes de la siguiente sesión.
- b) En la segunda sesión (1h), trabajan en el grupo de su aula, de manera que individualmente van expresando su aproximación y después debaten y realizan un acta que recoja los planteamientos escuchados en el grupo. Esta acta es compartida con el grupo hermanado en la wiki de la plataforma virtual Moodle de la Universidad de Cantabria, y durante una semana los estudiantes leen y dan feedback al grupo hermanado.
- c) En la tercera sesión (40`a 1 h) tiene lugar la gran asamblea en el aula. Posteriormente, desarrollan su aproximación individual post-debate. Después de una semana del gran debate, las profesoras recogerán las aproximaciones individuales pre y pos debate de sus estudiantes con objeto de evaluarlas con la rúbrica facilitada.

2.5. Puesta en marcha y evaluación final de la experiencia

La puesta en marcha de la propuesta está prevista para la semana del 20 de octubre y la secuencia en la que se desarrollarán las sesiones descritas más arriba queda establecida en la Tabla 1. Estas sesiones serán llevadas a cabo simultáneamente en todas las Universidades participantes, siendo gestionadas en cada una de ellas por la profesora responsable y participante en esta propuesta.



Tabla 1. Cronograma de las actividades

	Actividades en el aula	Actividades fuera del aula
1ª SEMANA 20 – 26 Octubre	Ejercicios de preparación Presentación del dilema	Evaluación inicial de la experiencia Posicionamiento individual inicial
2ª SEMANA 27 Octubre – 2 Noviembre	Debate según la técnica del Panel Progresivo	El acta del debate grupal se comparte en la wiki para debatir con el grupo hermanado
3ª SEMANA 3 – 9 Noviembre	Gran debate en el aula	Posicionamiento individual final
4ª SEMANA 10 – 16 Noviembre	Entrega de ambos posicionamientos individuales Evaluación final de la experiencia	

En la última sesión se evalúa la experiencia con objeto de valorar la optimización realizada en la herramienta dialógica. Para ello se consideran tanto los resultados como la percepción de la estrategia educativa. Los resultados suponen la calificación del trabajo de los estudiantes, que son evaluados por las profesoras mediante la rúbrica confeccionada al efecto (véase Tabla 2).

Además, tanto las profesoras como los estudiantes valoran la experiencia mediante una encuesta online que incluye preguntas abiertas y cerradas sobre: la metodología participativa e importancia del debate, la calidad del clima del aula, la utilidad de la técnica para potenciar el acto reflexivo e interés en la búsqueda de información y la repercusión de la experiencia en su vida diaria.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación

Criterios evaluados	% sobre la nota	Escala de Evaluación del desempeño		
		Bueno	Aceptable	Insuficiente
Aproximación Pre-Debate: - Identifica valores y antivalores, expresa su posicionamiento empleando varios argumentos y reconoce otras posiciones y contraargumentos	25%			
Participación en el Debate Online: - Publican en la wiki el acta del debate grupal - Realizan comentarios al grupo-hermanado que empleando distintos argumentos	35%			
Aproximación Post-Debate: -Se añaden valores y antivalores y se desarrolla la aproximación inicial incluyendo la reflexión de argumentos vertidos en la wiki y en la gran asamblea. - Distintos tipos de argumentos y metaconocimiento.	40%			



Resultados

En el momento en el que se redacta el presente documento se está en plena gestión de los acuerdos con las Universidades participantes y se han llevado a cabo las fases de elaboración de los recursos compartidos y del dilema moral, así como el diseño de las sesiones de la propuesta y mecanismos de evaluación.

Cuando finalice la actividad esperamos contar con datos que nos permitan comparar los resultados de las calificaciones en el dilema entre las distintas aulas de Educación Infantil y Primaria de la UC, para detectar si la diversidad grupal ha generado mayor riqueza en los argumentos de las aproximaciones de los estudiantes y si éstos realizan una valoración más positiva de la experiencia que aquellos estudiantes de los grupos controles (que realizaron la actividad sin hermanarse con estudiantes de otras universidades). Todo ello para seguir trabajando en la optimización de la formación en valores en el ámbito universitario.

Conclusiones

1. Tantos positivos

Sin duda alguna, la conclusión más destacable de esta propuesta hasta el momento es el gran Interés y entusiasmo mostrado por los participantes y por nuestra Universidad, como lo demuestra la concesión de un PID en la presente edición para el desarrollo de la propuesta. Además, el esfuerzo en su gestión está creando una red de profesionales responsables de los distintos elementos clave, implicados en que la propuesta salga a flote y siga navegando hacia diversos puertos.

2. Principales dificultades

En el desarrollo de esta propuesta nos hemos encontrado con tareas que han ralentizado su gestión y que tienen que ver con la burocracia idiosincrática de cada Universidad participante, la dependencia al personal responsable de las TICs que facilita la UC y otras dificultades derivadas de aspectos pragmáticos tales como la diferencia horaria.

3. Implicaciones

La propuesta en formación en valores descrita en este foro tendrá una amplia difusión e impacto pues alcanzará a unos 550 estudiantes de cuatro países distintos y cinco universidades. Además, gracias al apoyo de la UC y a la difusión de la iniciativa en foros como el presente, nuestra propuesta es susceptible de aplicarse en otros grados y Universidades, y de esta manera, ser de utilidad para fomentar el análisis crítico de la información y consecuente crecimiento personal y social.

Bibliografía

BARCKLEY, E. F., CROSS, K. P. Y HOWELL MAYOR, C. (2007) Técnicas del aprendizaje colaborativo. Ediciones Morata: Madrid.



- CANTILLO, J., DOMÍNGUEZ, A., ENCINAS, S. MUÑOZ, A., NAVARRO, F. Y SALAZAR, A. (2005) Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo. Nau Llibres: Valencia.
- LÓPEZ, F., CARPINTERO, E., DEL CAMPO, A., LÁZARO, S. Y SORIANO, S. (2010) Valores y desarrollo moral. En El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia (pp. 127-184). Pirámide: Madrid.
- VILLAFAÑA, R. (2008) Dinámicas de grupo. Disponible en <http://inn-edu.com/Innovacion/DinamicasGrupales.pdf>
- YEPES, G. I., RODRÍQUEZ, H. M. Y MONTOYA, M. E. (2006). Experiencia de aprendizaje 4: Actos discursivos: la argumentación. En G. I. Yepes, H. M. Rodríguez y M. E. Montoya, El secreto de la palabra: Rutas y Herramientas. Disponible en <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=437>



La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado

Initial teacher education and Education for Development

Martínez Scott, Suyapa. *Universidad de Valladolid*; Torrego Egado, Luis. *Universidad de Valladolid*;
Monjas Aguado, Roberto. *Universidad de Valladolid*.

* Suyapa Martínez Scott: +34 921112294 | suyapa@pdg.uva.es

Resumen

Dentro de los planes de estudio de la Universidad de Valladolid (UVa), para el grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, se ha incorporado una asignatura con identidad propia: Educación para la Paz y la igualdad. Dentro de dicha asignatura se imparte un módulo específico de Educación para el Desarrollo (ED). En esta comunicación se describe el estudio de casos evaluativo llevado a cabo, las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como el proceso de análisis seguido. Tanto los resultados como las conclusiones se centran en la valoración que realiza el alumnado sobre la ED tanto para su vida profesional como personal.

Palabras clave: *Educación para el Desarrollo, formación inicial del profesorado, estudio de casos.*

Resumen en inglés

The Education for Peace and Equality subject has been integrated into the study plans for the Elementary and Child Education Teacher Degree at the Valladolid University (UVa, Universidad de Valladolid). In this subject, a unit of Development Education (ED, Educación para el Desarrollo) is taught. By means of this communication, assessed description of the case studies, data collection techniques and instruments are described, as well as the analytical process followed. Both results and summing-up are focused on the student's evaluation about ED for their professional and personal life.

Palabras clave en inglés: *Development Education, initial teacher education, Case Studies.*

Introducción

Es evidente que el modelo de desarrollo imperante en nuestros días ha entrado en crisis. Cada vez crecen más las desigualdades entre los países del Norte y del Sur, lo que hace que centenares de millones de personas vivan en situaciones inhumanas, el deterioro ambiental de este modelo de desarrollo supone una amenaza a nuestra propia supervivencia y las desigualdades, son también cada vez mayores en las sociedades más adelantadas tecnológicamente y económicamente hablando, donde se supone que se vive en el estado del bienestar. El descontento o la indiferencia de la población hacia el sistema político, económico y social así lo atestiguan.

Pero estos momentos de crisis –o estafa– global, son también momentos de oportunidad para el cambio y la solidaridad y, por ello, es el momento oportuno para incidir en la Educación para el



Desarrollo con la intención de formar personas capaces de pensar críticamente y actuar en consecuencia, para poder llevar a cabo entre todos y todas un verdadero desarrollo a nivel humano. Este es un momento propicio para tener esperanza y trabajar para, como dice Freire: transformar a las personas que van a transformar el mundo

En la Universidad de Valladolid los títulos de Grado en Educación Infantil y Primaria cuentan con una asignatura con entidad propia: Educación para la paz y la igualdad, ya que es en la única universidad pública en la que se imparte una asignatura de estas características con un bloque de contenidos destinado a la Educación para el Desarrollo, aunque toda la asignatura está relacionada entre sí y aspectos relacionados con la ED se trabajan a lo largo de toda ella. Esta asignatura tiene una asignación de 6 créditos ECTS y se cursa durante el primer año de formación.

A lo largo de esta comunicación explicaremos cuál es la valoración que realiza el alumnado sobre la formación recibida en relación a la ED tanto para su vida personal como para su vida profesional. Para ello comenzamos exponiendo qué entendemos por Educación para el Desarrollo para explicitar después tanto los objetivos que nos han guiado como la metodología de investigación que hemos seguido. Para terminar expondremos los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas.

Marco teórico y objeto de estudio

El concepto Educación para el Desarrollo dista de ser uniforme y de encontrar una formulación unánimemente difundida y aceptada. Como ya ha sido analizado por diversos autores y autoras – Argibay, Celorio y Celorio (1997); Mesa (2005); Ortega (2005), Ruiz Varona y Celorio (2012), entre otros-, se trata de un concepto amplio y que ha conocido una rápida evolución a la par de las finalidades que se persiguiesen, así como de la propia evolución del concepto desarrollo. La expresión “Educación para el Desarrollo” reúne en sí misma términos antitéticos: es el actual desarrollo económico, con el sistema de relaciones que incorpora y con los valores que genera, el que crea una realidad injusta y desigual que es necesario negar desde la educación, entre otros muchos ámbitos. Quizás sería mejor hablar de una educación para hacer frente a las consecuencias de este modelo de desarrollo capitalista que cercena formas de existencia más humanizadoras.

Nos encontramos ante un concepto amplio, sujeto a multitud de connotaciones y definiciones, ligadas por una parte a la evolución de la educación y por otra a la evolución que ha sufrido el propio concepto de desarrollo. Tal y como señalan Coque, Ortega y Sianes (2012) hay que considerar que este concepto ha ido variando tanto desde la perspectiva del desarrollo, que si a mediados del pasado siglo era concebido como el resultado de la transferencia de recursos, actualmente es concebido como un proceso multidimensional de transformaciones encaminado a la generación de capacidades y oportunidades para el conjunto de la humanidad (Cordón, Sianes y Ortega, 2012), como desde la perspectiva educativa, pues la ED es un concepto dinámico, que no puede considerarse como un aspecto puntual del currículo o de una actividad formativa, sino que se trata



de “una línea pedagógica ligada a la educación intercultural, bajo el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz” (Baselga et al., 2004, p. 35).

No obstante, nuestro propósito no es dilucidar lo adecuado o no de la denominación de la ED ni tampoco estudiar la evolución del término, sino conocer la valoración que realiza el alumnado sobre la formación recibida en relación a la ED tanto para su vida personal como para su vida profesional. El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia que pretende analizar las relaciones existentes entre la Educación para el Desarrollo y la formación inicial del profesorado del título de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid mediante la asignatura de Educación para la paz y la igualdad (Martínez Scott 2014).

Metodología

La parte central de la investigación consiste en un estudio de caso sobre la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad y su relación con la ED. Esta investigación se basa en el estudio de los seis grupos de Educación Infantil y Primaria que han cursado la asignatura desde el 2009 hasta el 2012 en el campus de Segovia y de los grupos de los campus de Soria, Palencia y Valladolid que la han cursado durante el 2012.

Para analizar la valoración que realizan los y las estudiantes sobre la asignatura y sobre la ED se han llevado a cabo dos entrevistas grupales, antes de cursar la asignatura, con el alumnado de los grupos de Infantil de los cursos 2010/2011 y 2011/2012 del campus de Segovia y siete entrevistas grupales, tras cursar la asignatura, con estudiantes de Educación Infantil y Primaria de todos los campus de la UVA.

También se ha utilizado la observación no participante que se ha llevado a cabo de forma continuada en el curso académico 2010/2011 durante siete meses, de noviembre a mayo, cuatro horas semanales en el campus de Segovia y observaciones esporádicas realizadas en momentos significativos para la investigación en el resto de campus.

Utilizamos también cuestionarios abiertos llevados a cabo durante los cursos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012 a los y las estudiantes de la asignatura al inicio del período de clases y a la finalización del mismo.

Resultados

A través de los datos obtenidos se evidencia que el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria otorga una valoración altamente positiva a la asignatura en general así como para su vida personal y, en mayor medida aún, para su vida profesional.

Esta valoración la realizan tanto en los cuestionarios finales como en las entrevistas grupales y en la evaluación verbal final que se ha podido recoger mediante la observación no participante.



1. Valoración de la asignatura con respecto a su vida personal:

En el cuestionario realizado se incluye la siguiente pregunta: analiza si te parece que la asignatura es de utilidad para tu futuro como docente o a nivel personal ¿por qué?, a lo que el 54,1 % responde que sí ha resultado ser positiva a nivel personal con afirmaciones como la siguiente: “Un desarrollo muy interesante y de mejora personal para todos, ya que con lo aprendido, ayuda a ser mejores personas [...]”. Tan solo 5 personas, es decir el 0,6% aseguran que la asignatura no ha resultado útil para su vida personal con afirmaciones como la siguiente: “A nivel personal no me ha aportado nada ya que afortunadamente tengo, tenía y tendré las cosas muy claras”. Además, tanto en la evaluación verbal final como en las entrevistas grupales también sale a relucir esta valoración positiva en numerosas ocasiones como: “Creo que esta asignatura te hace sensibilizarte mucho con lo que sucede en el mundo, que antes ignorabas”.

Esta valoración positiva del alumnado gira en torno a varios aspectos, por un lado, hacen referencia a la adquisición de conocimientos relacionados con los temas que se tratan en la asignatura como la ED, contenido que les parece esencial haber adquirido porque les ha hecho ser conscientes de la realidad a nivel global, de las injusticias y desigualdades existentes:

La asignatura me ha sorprendido positivamente. Ya que no pensaba que iba a ser así. Gracias a esta asignatura he conocido problemas globales que antes desconocía lo que me hace más consciente de lo que ocurre y como poder ayudar

Otro contenido al que aluden para otorgar una valoración positiva de la asignatura para su vida personal es la educación en valores: “[Educación para la paz y la igualdad] es tan importante como cualquier asignatura, o incluso más porque se tratan unos valores y unas actitudes necesarios para poder convivir mejor en la sociedad”. Aprender que el conflicto es positivo y necesario, así como a resolverlos de forma no violenta, es un aspecto que les ha ayudado en su vida personal y dicen aplicar ahora que lo han conocido: “[...] es importante a nivel personal, debido a que convivimos diariamente con muchas personas y con esta asignatura aprendes a poder resolver conflictos sin llegar a la violencia”. La coeducación y la educación para la igualdad son los siguientes contenidos que valoran positivamente, ya sea porque los desconocían antes de cursar la asignatura: “Me ha hecho abrir los ojos ante temas como el largo proceso de adaptación de la mujer al mundo laboral y estudiantil, sus primeras situaciones...”, o bien por la importancia que le otorgan en su día a día.

Bastantes comentarios aluden al hecho de que la asignatura les ha propiciado un crecimiento personal que no se esperaban y que ha cambiado su forma de pensar, aseguran ver ahora la vida desde otra perspectiva y han aprendido a valorar más las cosas, así como aseguran haber adquirido un pensamiento crítico que antes no tenían y que valoran positivamente: “Esta asignatura me ha permitido adquirir conocimientos de los que anteriormente no sabía. Además creo que ha contribuido a hacernos tener una visión más crítica de la realidad y la ha aumentado en aquellos que ya la tenían”



2. Valoración con respecto a su vida profesional:

Utilizando como referencia los cuestionarios, las entrevistas grupales y la evaluación verbal final, podemos afirmar que la valoración en relación a su vida profesional es positiva, incluso en mayor medida que la valoración realizada con respecto al ámbito personal, ya que se incrementa hasta el 72,4% las respuestas que otorgan esta valoración positiva cuando responden a la siguiente pregunta en el cuestionario: ¿Te parece que la asignatura es de utilidad para tu futuro como docente o a nivel personal? ¿Por qué?

En cuanto a las valoraciones negativas, tan solo 10 personas, es decir el 1,3% aseguran que la asignatura no ha resultado ser útil para su vida profesional con afirmaciones como: “Me parece poco útil para el futuro laboral, ya que los estereotipos van a seguir allí, y los materiales didácticos de los colegios vienen impuestos”.

Varias son las razones en las que se apoyan para ofrecer una valoración positiva de la asignatura: la primera, por la importancia que le otorgan, es la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la asignatura, en el contexto real de un centro educativo, mediante el Proyecto de Acción Tutorado (PAT). ya que les pone en contacto, por primera vez en la carrera con los niños y niñas, su futuro laboral. Este hecho se aprecia tanto en la evaluación verbal final: “Con respecto a su futuro profesional, la experiencia del PAT les resulta muy útil y enriquecedora ya que les ofrece la oportunidad de poner en práctica lo aprendido y comprueban que se puede enseñar en la escuela”, como en los cuestionarios finales: “Como aspectos positivos cabe destacar el taller que realizamos en las aulas y su desarrollo anterior y reflexión posterior”.

Por otro lado, el aprendizaje sobre actitudes y valores que el día de mañana llevarán a la práctica con su alumnado es la segunda de las razones que esgrimen para dar esta valoración positiva:

Sí, creo que esta asignatura sí que nos va a servir a nivel docente, porque aprendimos técnicas para poder enseñar en valores, a trabajar la Educación para la paz y otros temas que están a la orden del día, y que muchas veces los omitimos por no saber cómo explicarlos o bien para dejar a los niños al margen, y mi opinión es que si son temas que pueden repercutir en sus vidas, es necesario que se les explique en qué consisten [...].

La ED es el tercero de los motivos ofrecidos para dar esta valoración positiva a la asignatura con respecto a su futuro profesional, porque aseguran haber aprendido multitud de aspectos relacionados con este tema y, algo a lo que también dan mucha importancia como hemos comprobado anteriormente, cómo ponerlo en práctica el día de mañana con su alumnado: “[...] Hemos podido estudiar las diferentes situaciones del planeta, la pobreza, la riqueza, los valores, las conductas a seguir, la educación, los conflictos,... etc. Hemos aprendido mucho que nos servirá a lo largo de nuestro aprendizaje como docentes”. También dan importancia a otros contenidos de la asignatura como la Coeducación y la Educación para la igualdad, los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia y la Educación intercultural entre otros:



Sí, creo que esta asignatura es de utilidad para mi futuro como docente, ya que con ella nos hemos concienciado a cerca de la interculturalidad, la coeducación, de los derechos humanos y de los niños, de los problemas de las guerras...

También aluden a la metodología empleada durante el desarrollo de la asignatura, basada en el enfoque socioafectivo, ya que les ha permitido aprender de forma amena y divertida a la vez que les permitía conocerse y se formaba sentimiento de grupo. Aspectos que dicen aplicarán en su futuro profesional.

Además, en varias ocasiones sale a relucir la estrecha relación de estas valoraciones con la actitud de los docentes a la hora impartir la asignatura, reflexionando tras cada aprendizaje sobre la posibilidad de transmitir esos conocimientos en la escuela, mostrando una actitud cercana al alumnado y facilitando la reflexión, el diálogo y la participación en cada sesión.

Por otro lado, la actitud de compromiso hacia los temas tratados de los docentes, es algo a lo que dan mucha importancia y toman como ejemplo a la hora de educar a su alumnado en un futuro. Afirmando que para poder enseñar aspectos como los tratados es necesario interiorizarlos primero.

Otro aspecto destacado por su utilidad son los recursos empleados, ya que aseguran que les servirán en su futuro como docentes: "Me ha parecido una asignatura muy interesante y útil, sobre todo los recursos didácticos utilizados, que tanto para aprender nosotros, como para utilizarlos en un futuro con niños [...]".

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado confiere gran importancia a esta asignatura para su vida personal, pero sobre todo, para su vida profesional. Pese a que la valoración del alumnado hacia la asignatura es muy positiva, pensamos que la formación recibida en relación a la ED es escasa así como ha quedado patente que son temas que a lo largo de su trayectoria académica o no se tratan, o se hace de manera puntual.

Como ha quedado patente, la ED es necesaria en la formación de cualquier persona, pero ya que los y las estudiantes que han participado en esta investigación son maestros y maestras en formación, se hace imprescindible dotarles de una buena formación en este sentido para que su forma de vivir y su forma de educar vayan en la misma línea y ésta esté acorde con la transformación del mundo hacia lugar mejor para todos y todas en la línea de los objetivos que la ED busca.

Esta formación debe ser llevada a cabo por docentes que estén actualizados e implicados en los temas relacionados con la ED.

Es evidente la valoración positiva que realizan sobre la asignatura para su futuro laboral y la importancia que le otorgan, así como la firme convicción de que pondrán en práctica todo lo aprendido sobre ED en su futuro profesional. Sin embargo, ha surgido una duda a lo largo del proceso de investigación y es que, puesto que cursan la asignatura durante el primer año de carrera, no tenemos la certeza de si a la hora de acceder a la función docente les queda un poso lo



suficientemente importante como para tener en cuenta todo lo que han visto a lo largo de la asignatura. Hemos comprobado que en el cuarto año de su formación sí parece que siguen teniendo estas inquietudes, aunque también pensamos que es difícil tener resultados perdurables en el tiempo si estos temas no se tratan de forma transversal a lo largo de todo el proceso de formación en cualquiera de las asignaturas cursadas mediante una educación crítica que, como dice Freire, le ayude a “leer el mundo” y por tanto, también a los niños y niñas con los que trabajarán en un futuro. Estamos convencidos de que un mundo mejor es posible y hay que luchar por conseguirlo.

Bibliografía

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (1997). Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación. Cuadernos de Trabajo, 19. Vitoria: Hegoa.
- BASELGA, P.; FERRERO, G.; BONI, A.; ORTEGA CARPIO, M.L.; MESA, M.; NEBRED, A.; CELORIO, J.J. y MONTERDE, R. (1999). La Educación para el Desarrollo y las administraciones públicas. (Informe ejecutivo encargado por la oficina de planificación y evaluación, SECIPI.–MAE). Recuperado de: http://educaciondesarrollo.fongdcam.org/files/2012/01/13.ED_Administraciones.pdf.
- COQUE, J., ORTEGA CARPIO, M. L. y SIANES, A. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15(2), 89-100.
- CORDÓN, M.R.; SIANES, A.M. y ORTEGA CARPIO, M.L. (2012). Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global. Actas 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. Málaga: EUMED.
- ESCUADERO, J. y MESA, M. (2011). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Madrid: CEIPAZ.
- MARTÍNEZ SCOTT, S. (2014). La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MESA, M. (2005). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. Papeles de Cuestiones Internacionales, 70, 11–26.
- ORTEGA CARPIO, M.L. (2005). La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. Revista CIDOB d’Afers Internacionals, 72, 97–113.



La responsabilidad social y el papel de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de México

Social responsibility and the role of self-teaching in Mexico State University

Sámano Ángeles Antonio; Ochoa Flores Fidencio y García López Georgina Isabel*

Universidad Autónoma del Estado de México

Datos de contacto * 00 52 722 3689536| gigarlo@hotmail.com

Resumen

Son múltiples los factores que permiten afirmar que en las universidades se privilegia la docencia sobre la investigación y la extensión; de hecho todos los profesores imparten clase, pero no todos hacen investigación y extensión universitaria. Estas actividades se deben de hacer bajo el contexto social que es pertinente para la población en la que trabajan, a esto se le llama Responsabilidad Social Universitaria. Por lo que las Universidades en América Latina, deben de replantear sus competencias en cada una de sus funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión y extensión), conscientes de las necesidades de la globalización y las problemáticas sociales. Para que estas funciones propias de las universidades se lleven a cabo es necesario generar y transferir conocimiento de tales competencias como: identificar temas de investigación y estudio a partir del estado del arte, de la detección de necesidades sociales y del análisis prospectivo; diseñar y desarrollar planes de formación y desarrollo del personal docente e investigador que mejore su competencia para generar conocimiento a partir de información; favorecer la colaboración con diferentes entidades e instituciones para promover la realización de proyectos de investigación; comunicar los resultados de las investigaciones en medios de difusión científica y social; y promover la aplicación de los avances del conocimiento para la mejora de la sociedad. Por lo que se hizo un análisis de las competencias en Responsabilidad Social del Centro Universitario UAEM Atlacomulco de la Universidad Autónoma del Estado de México, obteniendo 64 variables enmarcadas en las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión. Se encontró que los docentes llevan a cabo estas funciones y que el instrumento aplicado tiene consistencia estadística y de contenido

Palabras clave: *Responsabilidad Social, docencia universitaria, competencias*



Resumen en inglés

There are many factors that support the conclusion that teaching in universities on research and extension is privileged; indeed all teachers teach class, but not all do research and extension. These activities should be done under the social context that is relevant to the population in which they work, this is called Social Responsibility University. As universities in Latin America must rethink their skills in each of its core functions (teaching, research and extension), aware of the needs of globalization and social issues. For these universities themselves perform functions needed to generate and transfer knowledge of such skills as: identifying research topics and study from the state of the art detection and social needs of the prospective analysis ; design and develop training plans and development of teaching and research staff to improve their competence to generate knowledge from information; promote collaboration with different organizations and institutions to promote the implementation of research projects; communicate the results of scientific research in media and social media; and promote the application of advances in knowledge for the betterment of society . As an analysis of the powers was made in Social Responsibility Atlacomulco UAEM University Center of the Autonomous University of the State of Mexico, getting framed 64 variables in the functions of teaching, research and extension. It was found that teachers perform these functions and that the instrument has applied statistical and content consistency

Palabras clave en inglés: *Social Responsibility, university teaching, skills*

Introducción

En América Latina, las universidades van quedando cada vez más lejos de los avances científicos y tecnológicos; en el mejor de los casos permanecen difundiendo conocimiento generado en otros lugares, sin ligar directamente sus acciones al desarrollo nacional o regional y mucho menos en su función social como importante agente en los procesos de consolidación democrática (Gasca-Pliego, 2011). Esto recobra mayor importancia si observamos que un gran problema de las universidades es que tienen que formar profesionales relacionados con su ámbito social, el planteamiento teórico que debe guiar la formación universitaria es la profesionalidad, entendida como el ejercicio competente, ético y responsable socialmente de las funciones propias de la profesión y en nuestra opinión sin olvidar la investigación, ya que en el caso de la responsabilidad social, los estudios deben ser focalizados para poderse resolver. Para formar profesionales competentes y ciudadanos comprometidos, las instituciones de Educación Superior deben diseñar planes de formación que permitan a los estudiantes desarrollar las competencias propias de la profesión que han elegido, habilidad de investigar y los valores que les lleven a ejercer sus tareas



con dignidad, responsabilidad y con el compromiso de contribuir a la mejora de su comunidad y de la sociedad (Villardón Gallego, 2012).

Por lo que las Universidades en América Latina, deben de replantear sus competencias en cada una de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), conscientes de las necesidades de la globalización y las problemáticas sociales. Para que estas funciones propias de las universidades se lleve a cabo es necesario generar y transferir conocimiento de tales competencias como: identificar temas de investigación y estudio a partir del estado del arte, de la detección de necesidades sociales y del análisis prospectivo; diseñar y desarrollar planes de formación y desarrollo del personal docente e investigador que mejore su competencia para generar conocimiento a partir de información; favorecer la colaboración con diferentes entidades e instituciones para promover la realización de proyectos de investigación inter y transdisciplinares; comunicar los resultados de las investigaciones en medios de difusión científica y social; y promover la aplicación de los avances del conocimiento para la mejora de la sociedad (Yaniz, C. y L. Villardón, 2006). Por lo que un tema importante de considerar es el papel de la docencia en una universidad responsable.

Son múltiples los factores que permiten afirmar que en las universidades se privilegia la docencia sobre la investigación y la extensión; de hecho todos los profesores imparten clase, pero no todos hacen investigación y extensión. La educación superior, según Albornoz (2001), ha centrado sus esfuerzos en la profesionalización de la población y poco a la investigación. Por otra parte Villarroel (1997), afirma que la investigación solamente está ubicada en el paradigma positivista, sin vinculación entre la docencia y la extensión. Por lo que hay que analizar las funciones del docente encaminadas a las nuevas funciones de la universidad para tener un plan de acción encaminado a lograr las competencias en las que ahora están inmersas las universidades.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es considerada por la UNESCO, desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en 2009, como uno de los pilares de la nueva agenda mundial de la educación superior, quedando como misión de la universidad la contribución al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad (UNESCO, 2009). De esta forma las Instituciones de Educación Superior (IES) deben articularse de manera más estrecha con las necesidades de desarrollo social que se presentan a nivel municipal, estatal y nacional a fin de impulsar las prioridades de desarrollo, que cumplan con las expectativas sociales que se tienen de la universidad.

En este ámbito la Universidad Autónoma del Estado de México contempla la ampliación de la cobertura, el desarrollo científico, el crecimiento cultural, el respeto a los derechos fundamentales, el desarrollo sostenible, la paz social, la justicia y los valores democráticos forman parte de las dinámicas educativas, invaluable para el desarrollo social y económico de México (Plan rector UAEM 2009-2013: pp. 35-36), desde su fundación, genera, estudia, preserva, transmite y extiende el conocimiento universal, estando en todo tiempo y circunstancia al servicio de la sociedad. Abraza



el compromiso de formar personas éticas, involucradas proactivamente en la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia; con el logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia humana, que promueven el desarrollo sustentable, lo mismo que una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática, que le permita cumplir con su responsabilidad social de cara a las nuevas demandas mundiales en materia educativa.

Por lo que el trabajo tuvo como objetivo observar la función de la docencia y sus investigaciones en la Universidad Autónoma del Estado de México, con base en los planteamientos institucionales.

Método

Se definieron las variables que los docentes de acuerdo con las funciones sustantivas Institucionales (docencia, investigación, difusión además de extensión y gestión) deben cubrir y que contribuyen a la responsabilidad social. Una vez obtenidas las variables se hizo un instrumento al que llamamos “Instrumento para profesores de la universidad como actor social” que contempla 64 ítems que se califican de 1 a 4 (considerando 1 como nunca se realiza y 4 como siempre se realiza). La consistencia del instrumento se hizo con un análisis de conglomerados Akaike en el programa SPSS, para conocer la pertinencia de los ítems y criterio de asignación.

El instrumento se aplicó a 30 docentes que trabajan en el Centro Universitario UAEM Atlacomulco, localizado en la parte Norte del Estado de México, México. Para cada una Institucionales se hizo un análisis de medidas de tendencia central y dispersión, para observar su comportamiento, y de acuerdo al grado académico de los docentes se hizo un análisis de ANOVA, para conocer si había diferencias en su apreciación en el desarrollo de estas funciones.

Resultados

Análisis del Instrumento

El instrumento por medio del análisis Akaike, tuvo como resultado una escala de buena consistencia interna y criterios de asignación (Figura 1). Los ítems se dividen en funciones de responsabilidad social propias de la docencia, de investigación, difusión y de extensión y vinculación (Tabla 3).

Las variables a considerar por función son: 16 para docencia que engloban: inclusión, consideraciones sociales, política de la Universidad, etc. (Tabla 3A y 3B), 19 ítems de investigación que incluyen: alianzas entre otros sectores, atender investigaciones con demandas de la sociedad, desarrollo sostenible; 18 ítems de difusión y 11 ítems de extensión y vinculación.

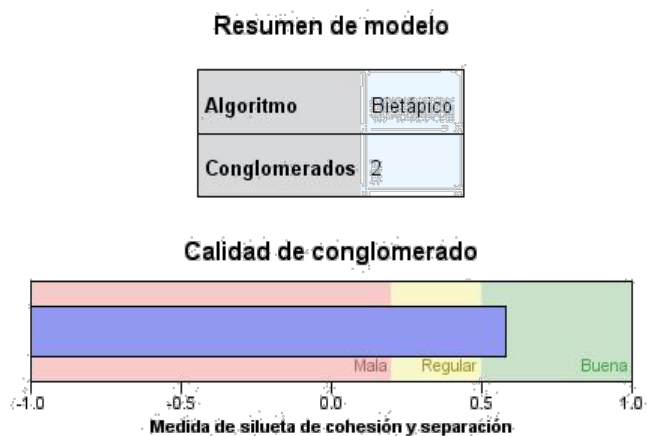


Figura 1. Análisis Akaike de las variables de Responsabilidad Social Universitaria que tienen que llevar a cabo los docentes, con obtención de ítems consistentes

Análisis de Variables de Funciones Universitarias y RS

Se observa que existe una varianza en la apreciación de los docentes en cuanto a la realización de las funciones sustantivas universitarias y la responsabilidad social, la función universitaria mejor desarrollada de acuerdo a la apreciación de los docentes, fue la Difusión con un 78.06% y la menor desarrollada con responsabilidad social fue la investigación con un 68% (Tabla 1). Los resultados muestran que el desarrollo de las Funciones Sustantivas Universitarias considerando como eje la Responsabilidad Social, si se observan en la Universidad, pero ninguna función es apreciada por los docentes con más de un 80%. En cuanto al análisis por grado académico del desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad tomando como eje la Responsabilidad Social, cabe destacar que existen diferencias significativas en la función docente, entre mayor grado académico los docentes consideraron que se lleva con mayor Responsabilidad Social la función de docencia (Tabla 2).



Tabla 1 (Gráfica 1). Apreciación de los docentes del Centro Universitario UAEM Atlacomulco de las Funciones Sustantivas de la Universidad con respecto a la Responsabilidad Social, medidas de tendencia central y dispersión.

Función	Puntuación Máxima a Obtener	Mínimo Obtenido	Máximo Obtenido	Media	% Obtenido con respecto al 100%	Desv. típ.	Varianza
Docencia	64	30	56	46.21	72.2	7.450	55.509
Investigación	76	36	64	51.68	68	7.064	49.895
Difusión	72	39	73	56.21	78.06	10.433	108.842
Extensión y Vinculación	44	22	42	32.68	74.27	5.437	29.561

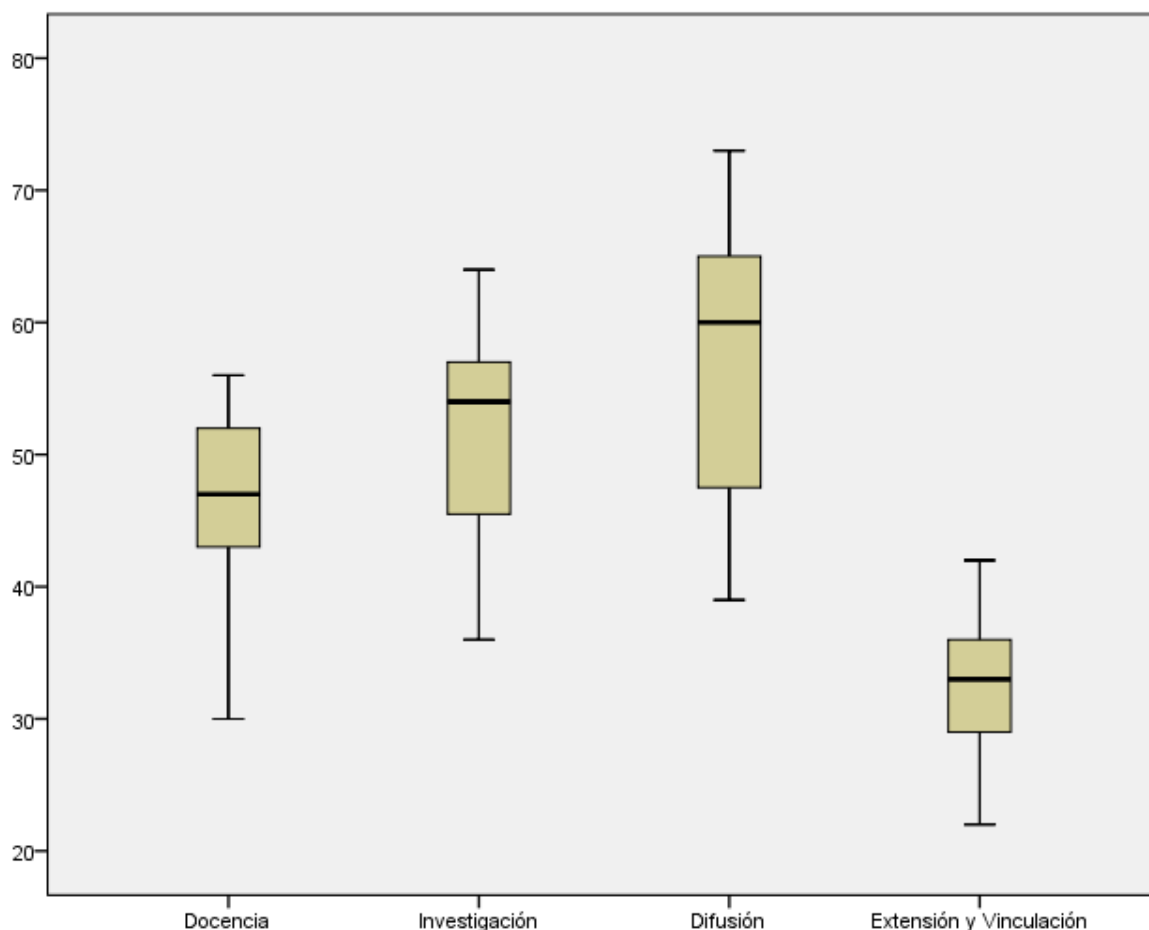




Tabla 2. Análisis ANOVA por función sustantiva Universitaria tomando como eje la Responsabilidad Social.

FUNCIÓN UNIVERSITARIA	Valor de F	Sig.
Docencia	6.218	.006
Investigación	1.331	.302
Difusión	.576	.639
Extensión y Vinculación	1.668	.216

Discusión y Conclusiones

La Responsabilidad Social Universitaria y las Funciones Sustantivas Universitarias aún son insipientes en las Universidades, para un estudio hecho en 2010 en España (González, et al, 2010), solo se cubría en un 13% las consideraciones sociales, en nuestro estudio preliminar se observa que la Universidad Autónoma del Estado de México, si considera en un porcentaje muy por arriba del obtenido en España los aspectos sociales, ya que docencia, difusión y extensión están por arriba del 70%, solo investigación se sale de estos parámetros con un 68%. Aunque estos resultados son importantes por el hecho de que la Responsabilidad Social está considerada en las funciones sustantivas universitarias, hay que tomar acciones para que estos porcentajes sean mayores, para lo cual se sugiere una consenso de los involucrados y de acuerdo con la teoría las funciones sociales no se llevan de manera aislada por lo que hacer una red de universidades podría fortalecer a nuestra universidad en este contexto.

Tabla 3A. Variables de Responsabilidad Social que llevan en su quehacer universitario los Docentes del Centro Universitario UAEM Atlacomulco, Estado de México. Basado en Crebert, et al 2011.

DOCENCIA	INVESTIGACIÓN
La UAEM se caracteriza por brindar a sus estudiantes y docentes oportunidades de interacción con diversos sectores sociales	La Universidad investiga las demandas sociales no satisfechas relacionadas con las especialidades que ofrece
En la Universidad, se aceptan personas de todo tipo de raza, religión o condición social	Promueve el voluntariado docente y facilita que profesores realicen actividades pedagógicas y de investigación con los alumnos
Tiene una política de inclusión de los sectores marginados en la formación Universitaria	La Universidad establece alianzas y sinergias con otros actores (Gobierno, Empresas, OSCs) para elaborar políticas de conocimiento, líneas de investigación y campos de formación adecuados a los requerimientos sociales.
La UAEM mantiene estudiantes de bajos recursos becados	La Universidad cuenta con dispositivos regulares para el seguimiento de las políticas públicas así como la identificación y análisis de los grandes temas de la sociedad



DOCENCIA	INVESTIGACIÓN
La Universidad está abierta a las demandas sociales de formación y propone programas de enseñanza de libre acceso para públicos con pocos recursos económicos	La Universidad cuenta con sistemas de promoción de investigaciones socialmente útiles
En la UAEM, se habla y aprende sobre la realidad social y los problemas de Desarrollo	La Universidad cuenta con líneas de investigación orientadas a la solución de problemas de la agenda del Desarrollo Humano Sostenible
La UAEM contribuye a resolver los problemas sociales del país	Los temas a investigar son definidos en consulta con los intereses de los grupos involucrados
La UAEM interactúa con actores sociales externos que hablan de su realidad y los problemas sociales que han diagnosticado	Los proyectos de investigación multidimensional se abren a la participación de los distintos departamentos de la Universidad
Todo estudiante egresado de la UAEM ha participado con usted por lo menos una vez durante sus estudios en un proyecto de Desarrollo fuera de la Universidad	Durante la investigación existen procesos de consulta con los usuarios de los resultados, a través de entrevistas, reuniones comunitarias u otros dispositivos
La Universidad entiende y hace entender a la comunidad universitaria la diferencia entre el asistencialismo y el Desarrollo	En la UAEM existe sensibilidad intercultural en el diálogo de los investigadores con la comunidad para la definición y seguimiento del proceso de investigación
La UAEM promueve el voluntariado estudiantil y facilita el mejoramiento continuo de las iniciativas voluntarias de los estudiantes	Los grupos involucrados en la investigación participan de su evaluación final, cuyos resultados se integran al documento
Promueve el voluntariado en su personal administrativo también y le facilita tiempo y recursos para la realización de sus iniciativas sociales	En la UAEM los problemas multidimensionales son investigados de manera interdisciplinaria
Los egresados de la UAEM mantienen una sensibilidad medioambiental.	Los equipos interdisciplinarios de investigación tienen una estructura social incorporando a su proceso a actores no universitarios
La Universidad cuenta con dispositivos regulares de evaluación de la calidad académica de su producción, con estándares internacionales	En la Universidad existen dispositivos de capacitación interdisciplinaria para docentes e investigadores
La Universidad cuenta con políticas de conocimiento definidas hacia la calidad y pertinencia social	En la Universidad existen medios para compartir regularmente información sobre proyectos en desarrollo, entre disciplinas, investigadores, autoridades y comunidad
Todos los actores de la comunidad académica conocen y tienen acceso a la información sobre las políticas de conocimiento que rigen la Universidad	En la Universidad se destinan recursos para el fortalecimiento de competencias específicas de liderazgo y coordinación de equipos interdisciplinarios
	En la Universidad se cultiva y recompensa activamente la apreciación mutua y el reconocimiento entre distintas disciplinas
	En la Universidad se promueve y estimula el diálogo entre investigadores y decisores políticos



DOCENCIA	INVESTIGACIÓN
	En la UAEM los profesores reciben capacitación en métodos de aprendizaje basados en la investigación

Tabla 3B. Variables de Responsabilidad Social que llevan en su quehacer universitario los Docentes del Centro Universitario UAEM Atlacomulco, Estado de México. Basado en Crebert, et al 2011.

DIFUSIÓN	EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN
La Universidad cuenta con medios específicos de difusión y transferencia de conocimientos a la ciudadanía	La Universidad se preocupa por los problemas sociales y tiene como política institucional de ser un agente activo del Desarrollo Humano Sostenible del país
La Universidad promueve la vulgarización científica y la difusión del saber a públicos tradicionalmente marginados de la academia	La UAEM mantiene contactos estrechos con actores claves del Desarrollo social (Estado, ONGs, Organismos Internacionales, Empresas)
La Universidad cuenta con una política específica de lucha contra la inaccesibilidad social al saber	La UAEM, organiza foros y actividades en las que participan personas externas a la institución
La Universidad desarrolla políticas activas de divulgación a la comunidad de sus actividades y resultados de investigación	La Universidad participa de comités o mesas de trabajo sobre temas de Desarrollo a nivel local, nacional, internacional
La Universidad organiza regularmente eventos académicos accesibles al gran público	La UAEM mantiene estrechas relaciones con sus egresados y obtiene de ellos informaciones estratégicas sobre la situación laboral y social del país
La Universidad investiga las necesidades de conocimiento pertinente de los grupos sociales los más excluidos, y trata de satisfacerlas	La Universidad participa en redes de Desarrollo con otras instituciones para la solución de problemas sociales
La Universidad promueve la capacitación de diversos grupos sociales para la investigación y producción de conocimientos propios	Los egresados de la UAEM tienen sensibilidad social, y el afán de hacer cosas para los demás, para el Desarrollo sostenible
La Universidad promueve la incorporación permanente de resultados de investigación, estudios de caso y metodologías en las currículas de la formación estudiantil	La Universidad organiza regularmente eventos académicos
Los proyectos y programas de investigación incorporan sistemáticamente a alumnos, y la Universidad reconoce el trabajo de estos últimos.	La Universidad desarrolla políticas activas de divulgación a la comunidad de sus actividades y resultados de investigación
La Universidad privilegia la línea de la investigación aplicada en las Comunidades de Aprendizaje de las diversas especialidades	La Universidad cuenta con medios específicos de difusión y transparencia de conocimiento a la ciudadanía
En la UAEM los estudiantes de pregrado deben obligatoriamente practicar la investigación en numerosos cursos de su formación	La Universidad cuenta con políticas de conocimiento definidas hacia la calidad y pertinencia social
Los investigadores de la Universidad disponen de tiempo y recursos para atender a los alumnos que lo desean	



DIFUSIÓN	EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN
La Universidad facilita la relación fluida entre los departamentos de investigación y los de formación académica	
La Universidad promueve un Código de Ética de la Ciencia y de los científicos, así como la vigilancia ciudadana de la actividad científica	
La Universidad organiza regularmente eventos académicos accesibles al público	
La Universidad no promueve una visión positivista de la Ciencia como pretendidamente "neutral"	
Existe reflexión epistemológica	
La Universidad hace suyo el lema siguiente "pensar lo que se hace... y saber lo que se piensa" Castoriadis	

Bibliografía

- ALBORNOZ, O. (2001). La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe". En La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Ediciones CRESALC.
- GASCA-PLIEGO, E. & OLVERA-GARCÍA, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 18 (56): mayo-agosto, pp.37-58.
- GONZÁLEZ, A. O; FONTANEDA, G. I; CAMINO, L. M. & LARA, M. (2010). Estudio de la Responsabilidad Social en las Universidades Españolas. Norma. 192 p.p.
- CREBERT, G., PATRICK, C. J., CRAGNOLINI, V., SMITH, C., WORSFOLD, K., & WEBB, F. (2011). Ethical Behaviour and Social Responsibility Toolkit. (Retrieved from the World Wide Web 4th April, 2011) <http://www.griffith.edu.au/gihe/resources-support/graduate-attributes>
- UNESCO (2009). "Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO, 8 de julio. En: www.unesco.org/education/WCH2009.
- YANIZ, C. & VILLARDÓN, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- VILLARDÓN GALLEGO, D. (2012). Hacia una universidad competente. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 58/2.
- VILLARROEL, C. (1997). Calidad y acreditación universitarias latino americanas para Latinoamérica. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo I. Ediciones CRESALC-UNESCO. Caracas (Venezuela).



Estereotipos en torno al género y a la orientación sexual en el ámbito universitario

Gender and sexual orientation stereotypes at the university

Díaz de Greñu Domingo, Sofía, Anguita Martínez, Rocío y Ruiz Requies, Inés. *Universidad de Valladolid*

* Datos de contacto: +34 921112297 | sdgd@pdg.uva.es, rocioan@pdg.uva.es, inesrure@pdg.uva.es

Resumen

Se presenta a continuación un sucinto informe de la investigación llevada a cabo en el curso 2013/14 en la Universidad de Valladolid cuyos principales objetivos han sido: descubrir la importancia que en dicha Universidad se otorga a los estereotipos de género y de orientación sexual presentes en la sociedad y en la enseñanza superior, analizar la percepción sobre la evolución de los mismos y reflexionar acerca de las propuestas para combatirlos en el futuro. A través del empleo de entrevistas cualitativas en una muestra del profesorado y de estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria se llega a la conclusión de que los prejuicios tienen unas raíces profundas difíciles de erradicar y de que, en líneas generales, se acepta su presencia y no se considera una cuestión relevante. Asimismo se piensa mayoritariamente que, aunque ciertos estereotipos están desapareciendo a medida que las mujeres irrumpen en la enseñanza superior, es necesaria la formación a todos los niveles. Se detecta que sigue habiendo desconocimiento y dificultad para reconocer la discriminación que está aparejada a las ideas preconcebidas en relación con el «sistema sexo-género». No obstante, se aprecian cambios positivos y se considera que los planteamientos humanísticos, la mejora de la empatía y la utilización de contraejemplos en las aulas son las herramientas idóneas para poner en entredicho determinadas representaciones mentales.

Palabras clave: *igualdad en Enseñanza Superior, estereotipos sexistas y sobre la homosexualidad, entrevistas cualitativas, análisis bibliográfico.*

Resumen en inglés

In this paper we present a brief report of the research carried out in 2013/14 at the University of Valladolid. The main objectives: to discover the importance the gender and sexual orientation stereotypes in society and in higher education, analyze the perception of the evolution of these and reflect on the proposals to fight them in the future. After using some qualitative interviews with samples of teachers and undergraduates students in Education we infer that some prejudices are difficult to eradicate because they have deep roots. Generally, their presence is accepted and people do not consider it as a relevant issue. Although certain stereotypes are disappearing as women come into higher education. It is thought that training at all levels is an essential element. We detected in this study that ignorance exists and remains difficult to recognize discrimination. Preconceived ideas regarding the «sex-gender system» are frequent. However, positive changes



are observed and are believed to humanistic approaches, improving empathy and use of counterexamples in classrooms are the best tools to turn down harmful mental representations.

Palabras clave en inglés: *equality in higher education, gender and homosexuality stereotypes, qualitative interviews, literature review.*

Estereotipos, género y orientación sexual

Los estereotipos se definen como categorías que sirven para hacer inteligible el entorno. Moscovici en 1961 acuñó el término representación mental para designar una herramienta teórica que integra lo psicológico y lo social. Heider en 1958, Kelley en 1967 y Murphy y Medin en 1985, citados por González Méndez (1991), afirmaban que si un individuo es miembro de una categoría social le asignamos las características del grupo aunque se trate de alguien completamente desconocido. También señalaban que se elaboran interpretaciones de la propia conducta y de la ajena a partir de motivaciones y capacidades en un intento por explicar, predecir y controlar los acontecimientos. Vygotsky, por su parte, mantenía la tesis de que se produce una acomodación del conocimiento a los esquemas existentes y de que los estereotipos se alejan de las características naturales dado que se manifiestan de forma diferente dependiendo de las culturas.

Asimismo, el sexo biológico y las conductas eróticas humanas constituyen objeto de interpretaciones rígidas alejadas de la realidad, pero con una extensa tradición cultural y científica. A los hombres se les adjudican características específicas y antagónicas a las de las mujeres, dando lugar a los estereotipos sexuales. El concepto de virilidad es construido socialmente, se crea una idea de la masculinidad hegemónica. Los estereotipos sexuales han estado arraigados hasta el punto de considerar las características que se atribuyen a uno u otro sexo como naturales y derivadas de la diferencia sexual.

Interesa destacar el aspecto valorativo y jerárquico de los estereotipos ya que enfatizan las cualidades atribuidas a los hombres frente a las atribuidas a las mujeres, es lo que da a los estereotipos carácter sexista. (Ayala y Mateo, 2005, p. 189).

Ya en 1935 Margaret Mead planteaba la revolucionaria idea de que los conceptos de género son culturales, no biológicos, al observar el comportamiento de las mujeres en sociedades primitivas. Esta idea fue admitida por otros teóricos en el siglo XIX, dada la variabilidad de los sistemas de género en distintos tiempos y lugares. A finales de los años 80 se produce la disociación completa del concepto género y sexo. «El término género se establece para clasificar las diferencias de contenido sociocultural y psicológico que las personas manifiestan más allá de la realidad biológica» (Jayme, 1999, p. 6). «El género nos permite comprender nuestros propios estereotipos, posicionamiento y actitudes respecto al hecho de ser hombre o mujer» (Martín Casares, 2006, p. 45).



En la actualidad, las mujeres se deben situar en un doble plano, se sigue defendiendo que tienen como principal objetivo el trabajo doméstico y que de ellas depende la estabilidad emocional de la familia al mismo tiempo que debe conseguir un empleo para colaborar en el sustento de la familia. En definitiva, han de mantener sus funciones tradicionales y comportarse como se espera de un hombre a la hora de desenvolverse en la vida pública (Alberdi y Martínez Ten, 1988). La posmodernidad ha traído una falsa apariencia de libertad a las mujeres con su incorporación al mundo público, pero el androcentrismo sigue presente.

Por otra parte, las representaciones de género se relacionan con las normas que consideran la heterosexualidad como la única forma de sexualidad natural (Coll, 2009). Los discursos de los ámbitos religioso, científico y político perpetúan los estereotipos sobre la condición femenina y la tendencia sexual negando la realidad de las personas del colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB). Las identidades de género que se inculcan en niños y niñas fomentan la subordinación del sexo femenino con respecto al masculino y de rechazo de las conductas sexuales homosexuales (Blaise & Taylor, 2012). En lo que se refiere al género y a la orientación sexual, Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006, p. 95) catalogan los estereotipos como peligrosos porque constituyen «barreras excluyentes que impiden la transformación social». Por eso, combatir esos prejuicios ha sido y es uno de los principales objetivos de los grupos feministas y LGTB.

Las consecuencias de los estereotipos sexuales se traducen en una realidad marcadamente discriminatoria para mujeres y minorías sexuales: división generalizada del trabajo, reparto de tareas de forma no igualitaria, producción, reproducción y fecundidad forzada, violencia, discriminación... Los estereotipos sexuales se transforman lentamente y se mantienen fuertemente asentados en la mentalidad social. Rocha, Labraña y García Marín (2010) señalan que seguirán vigentes hasta que se produzca un cambio en la distribución de roles y en el proceso de socialización en la familia y en la escuela y universidades (Frazao Couvaneiro, 2009).

Un sistema educativo moderno y de calidad debe eliminar las trabas al progreso personal e intelectual. Estas concepciones suponen, en ocasiones, un obstáculo en el desarrollo educativo (Neto et al., 1999; Ortiz-Hernández, 2004). Los estereotipos de género y la orientación sexual se transmiten también a través de la Escuela (Díaz de Greñu y Parejo, 2013). «En el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género». (Lomas, 2007, p. 6). En los últimos años aparecen propuestas para trabajar en esta línea.

En el ámbito universitario perduran representaciones que, en ocasiones, se traducen en la existencia de sexismo y homofobia (Alario, Anguita y Vargas, 2007; Aguilar Ródenas, 2009; Penna, 2012; Russell, 2010). Tomé y Rambla (2001) señalan que el profesorado debe convertirse en investigador y detectar prejuicios latentes. En el caso de la Universidad de Valladolid (en adelante, UVa), en el año 2012 se puso en marcha el II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, con uno de sus principales objetivos puesto en acciones formativas y de carácter transversal de



sensibilización de la comunidad universitaria acerca de las desigualdades de género y la visibilización de las mujeres en el ámbito universitario (Cátedra de Estudios de Género de la UVA, 2012).

Objetivos del estudio

Por estas razones y la posibilidad de desarrollar en las aulas un espíritu crítico frente a esas ideas, se inicia esta investigación en las aulas de la UVA cuya finalidad es reflexionar sobre la actitud frente a los estereotipos sexuales del profesorado y estudiantes. Para ello se plantean como objetivos: el análisis de los principales prejuicios existentes en nuestra sociedad y su pervivencia en miembros de la comunidad universitaria, la reflexión sobre la capacidad del profesorado y estudiantes para reconocer sus propias representaciones, cuestionarlas y proponer soluciones.

Partimos de la hipótesis de que los estereotipos de género y de orientación sexual evolucionan a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas, sin embargo, se mantienen ciertos prejuicios de carácter secular. En el ámbito universitario se reconoce la existencia de representaciones negativas en ambos colectivos. No obstante, no se considera que implementar planes que tengan como objetivo erradicar prejuicios en esta dirección sea una cuestión prioritaria.

Metodología

Desarrollar una investigación en un entorno natural que lleva implícita una perspectiva crítica sólo es posible con la utilización de una metodología de carácter cualitativo. «Entendemos como evaluación naturalista las observaciones de los fenómenos dentro y en relación con los contextos naturales en que ocurren» (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, p. 108). Se realiza con el fin de aportar datos que ayuden a superar desigualdades (Gómez Alonso, 2004).

Comprender la investigación cualitativa significa, también, estar en condiciones de valorar los fenómenos que se van a investigar con un marcado componente ético (Sabariego, 2004). Quizá por este motivo la investigación cualitativa se asocia comúnmente con los más desfavorecidos, con los marginados, con los oprimidos que diría Freire, en general con otras culturas (Tójar, 2006, p. 10).

A partir de los años 70 se inicia una nueva línea de investigación vinculada al llamado movimiento feminista con la creación de los Women's Studies. Se trata de elaborar un conocimiento científico nuevo introduciendo el concepto género en el campo de conocimiento (Rald Philipp, 2010a, 2010b). En este estudio se parte de esta línea teórica porque se considera la más idónea para lograr los objetivos que se plantean. Asimismo Tójar (2006) recuerda que los presupuestos feministas son válidos para otros grupos tradicionalmente discriminados.

Dos son las técnicas empleadas: en primer lugar, una revisión bibliográfica que, como señalan Guirao-Goris y Olmedo (2008), constituye un estudio que, sin ser original, recoge los aspectos más relevantes de un tema y sigue un proceso científico de análisis de datos y extracción de



conclusiones. Este paso previo es fundamental dado que permite la comparación de las ideas detectadas en otros estudios con las halladas en las opiniones de las personas que participan en el trabajo como investigadoras o colaboradoras y las que dichas personas consideran que perduran actualmente.

Elegimos la entrevista como segunda técnica, puesto que aporta, según Fontana y Frey (2005), información completa y es una de las principales herramientas de recogida de información (Dorio, Sabariego y Massot, 2004). Mediante una entrevista no estructurada y validada pretendemos obtener información completa que nos permita un análisis holístico (Ruiz Olabuénaga, 2012; Sabariego y Bisquerra, 2004). Las preguntas que guían estas «conversaciones planificadas» son las siguientes (ver Tabla 1):

Tabla 1. Cuestiones que se abordan en la entrevista

Pregunta 1	¿Qué definición daría sobre estereotipo?
Pregunta 2	¿Cuáles cree que son los estereotipos más comunes en cuanto al género?
Pregunta 3	¿Cuáles cree que son los estereotipos más comunes en cuanto a la orientación sexual?
Pregunta 4	¿Considera que existe relación entre ambos tipos de estereotipos?
Pregunta 5	¿Piensa que ha habido una evolución de estas ideas?
Pregunta 6	¿Tiene estereotipos? (prof. y estudiantes) ¿Los transmite en sus clases? (prof.)
Pregunta 7	¿El profesorado transmite prejuicios en las aulas? (prof.)
Pregunta 8	¿Entre compañeros y compañeras de detectan prejuicios? (estudiantes)
Pregunta 9	¿Deberían abordarse estas cuestiones en la formación?
Pregunta 10	Exponga algunas estrategias para combatir estereotipos.

Para realizar las entrevistas individuales a estudiantes se eligió a una persona de cada curso tanto del Grado de Educación Infantil como de Primaria: 8 en total. Se formaron diez grupos de seis personas en los seminarios del Practicum a los que se pasaron las preguntas de forma colectiva. En cuanto al profesorado, se optó por llevarlo a cabo con integrantes de los departamentos de Pedagogía, Psicología, Didáctica de la Lengua y Matemáticas tanto del campus de Segovia como de Valladolid: 8 personas en total. Al ver que los resultados eran similares y teniendo en cuenta que esta herramienta incide más en la riqueza de la información recogida que en la cantidad (Fontana y Frey, 2005) se consideró suficiente para realizar un estudio previo que podría convertirse en el punto de partida para iniciar otra investigación de mayor envergadura.

Se empleó, por tanto, una triangulación de fuentes (puntos de vista), técnicas y tiempo a modo de estudio longitudinal (Mateo, 2004). En palabras de Guba & Lincoln (2002) utilizamos estrategias encaminadas a generar una descripción comprensiva. Para afianzar la credibilidad del estudio se respeta en todo momento el anonimato y se creó un clima agradable de confianza para obtener una información veraz y completa solicitando la colaboración las personas entrevistadas y el posterior visto bueno en la transcripción de sus respuestas.



Resultados

Las personas entrevistadas coinciden en reconocer la existencia de estereotipos en el ámbito académico y social que ya estaban presentes en épocas pasadas. Tanto profesorado como estudiantes definen estereotipo como idea preconcebida con connotaciones peyorativas. A la pregunta sobre la evolución de los mismos, responden que, aunque aparentemente parece que se han producido avances, se trata de cambios superficiales dado que ciertos prejuicios permanecen. El grupo de estudiantes se muestra más crítico ante esta circunstancia y, en algunos casos, ni siquiera reconoce los progresos. «Cuando oigo algunos comentarios me parece que no hemos avanzado nada en este terreno» (estudiante, 3º de Infantil).

Se afirma unánimemente que categorías como astucia, malicia, capacidad para realizar tareas domésticas, debilidad física y psíquica, dependencia y capacidad afectiva se asocian a lo femenino en oposición a la inteligencia, fortaleza, autonomía y equilibrio relacionado con lo masculino. Corroboran las opiniones, por tanto, las tesis expuestas en el trabajo de Neto et al. (1999) en el que se recuerda que a las mujeres se les atribuyen características que les impelen a realizar tareas como el cuidado de personas dependientes por ser más cariñosas y sensibles y a los hombres a hacer trabajos que requieran fuerza física o desempeñar cargos de poder. Al sexo masculino se le adjudican la estabilidad emocional, el dinamismo y la agresividad.

A la hora de enumerar representaciones en torno al colectivo de personas LGTB necesitan pensarlo un poco más. Se refieren en sus respuestas sobre todo a hombres homosexuales a los que se relaciona, según su opinión, con la sensibilidad, el mayor sentido estético, la promiscuidad, el amaneramiento, la incapacidad para formar una familia, etcétera. «No recuerdo ninguna idea positiva respecto a la homosexualidad solo las atribuciones negativas: amaneramiento, promiscuidad, incapacidad para formar una familia, etcétera» (profesor). En algunas respuestas se afirma que aún está presente en ciertos sectores de la sociedad la idea de enfermedad. «Creo que hay más estereotipos para hombres homosexuales que para lesbianas. Se sigue pensando que están enfermos y son promiscuos. Parece mentira que todavía no se haya eliminado este prejuicio» (profesora).

En líneas generales, tanto entre estudiantes como entre docentes se perciben dificultades para establecer concomitancias entre la discriminación del colectivo de mujeres y la de personas LGTB. Solamente se señala que en sendos casos existe marginación y debilidad. Esto demuestra la necesidad de una formación más completa para comprender las estructuras del sistema patriarcal en la que se encuentra el origen de la subordinación por razón de género y de minoría sexual. El grupo del profesorado sí alude a la existencia objetivos comunes en las diversas asociaciones de defensa de derechos.

Las personas entrevistadas reconocen tener estereotipos al respecto dado que, tal como manifiestan, su educación se ha desarrollado en un determinado contexto cultural del que no pueden abstraerse totalmente. Por ello, el profesorado confiesa que seguramente transmita en sus clases



ideas estereotipadas sin ser consciente de ello y los y las estudiantes exponen el propósito de cuidar esas cuestiones en su futuro desarrollo profesional como docentes. El colectivo estudiantil afirma haber sido testigo de comentarios y actitudes estereotipadas en las clases tanto por parte de docentes como de estudiantes y narra anécdotas al respecto. «Uno de nuestros compañeros en clase nos dijo que las chicas tenemos un don especial para los niños y por eso siempre quieren estar con vosotras» (estudiante 4º de Primaria). «Eso mismo se lo oí yo a un profesor» (estudiante de 2º Educación Infantil). El profesorado también recuerda bromas y comportamientos claramente discriminatorios, a pesar de que, como señala alguna profesora, el hecho de que en los Grados de Educación infantil y Primaria haya un alto porcentaje de profesorado femenino mitiga en parte este hecho. «En una ocasión presencié la burla de una profesora despreciando el amaneramiento de un compañero» (profesor). Coincidimos, por tanto, con Rocha, Labraña y García Marín (2010) cuando afirman que hay diferencias de trato hacia las compañeras y los compañeros, bromas sexistas y feminización de determinadas enseñanzas.

Con respecto a la formación que debe impartirse, se cree que deberían abordarse estas cuestiones en las aulas de forma transversal, en el conjunto de asignaturas y no solamente en casos concretos como en la materia de Educación para la Paz y la Igualdad de primer curso en la que, de todas formas, no goza más que de un tratamiento superficial, teniendo en cuenta la opinión generalizada. «No solemos trabajar la igualdad de género en las clases, salvo en primero en la asignatura de Educación para la Paz», «Sí pero solo había un tema» (Conversación entre dos estudiantes del Practicum en una entrevista grupal).

Según González Méndez (1991) el contacto intergrupal que permita demostrar la falsedad de las creencias y la presentación de datos estereotípicos que no sean congruentes es una buena técnica para erradicar prejuicios. Las dificultades de cambio son las limitaciones del sistema cognitivo que se acomoda a lo establecido pero esto se puede conseguir si se produce la variación de la propia concepción a través de la observación continuada de la incongruencia. Los estereotipos no sólo afectan al que observa sino al objeto observado. Por ejemplo, en las sociedades amerindias existen roles de género alternativos. Tanto el grupo de estudiantes como el de profesorado exponen sus ideas para acabar con los estereotipos: realización de talleres, foros de opinión, utilización de contraejemplos, desarrollo de la capacidad de empatía de modo que cada persona haga suyo el problema y reflexión sobre los posibles equívocos. «Se debería conseguir que los estudiantes se pusiesen en el lugar de las personas afectadas para comprender que el estereotipo no corresponde a la realidad» (profesora). No aparecen, sin embargo, en las propuestas, elaboración y puesta en práctica de proyectos específicos.

Conclusiones

Hemos de tener en cuenta las limitaciones de la investigación descrita, se centra únicamente en el profesorado y los y las estudiantes de Educación por la dificultad de llevar a cabo entrevistas al profesorado y a estudiantes de otros grados universitarios, especialmente de aquellos estudios



técnicos en los que hay predominio masculino. Asimismo, una segunda limitación la encontramos en la imposibilidad de realización de observaciones sistemáticas en las clases en ésta y otras universidades.

Las conclusiones de nuestro trabajo corroboran que los estereotipos de género y de orientación sexual están presentes en el ámbito universitario debido a un insuficiente tratamiento académico de ciertos contenidos. A pesar de ello, la predisposición es buena, dado que existe concienciación de que la mejora de la calidad de enseñanza debe llevar aparejado el tratamiento de estos temas en los planes de diferentes asignaturas. Además se confirma la capacidad para detectar estereotipos y la toma de conciencia de la necesidad de abandonar ciertas ideas. No obstante, se echan de menos propuestas concretas de trabajo o el conocimiento de los programas que ya existen.

Para terminar, diremos que las personas que han participado en este estudio reconocen que las representaciones heredadas en torno al género y la orientación sexual siguen presentes en su pensamiento y sería conveniente evaluar los sesgos de su futuro comportamiento en las aulas. Este hecho nos induce a creer que estamos en el buen camino realizando este tipo de diagnósticos y fomento del pensamiento crítico entre alumnado y profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR RÓDENAS, CONSOL (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: medidas para su superación. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 16, 85-94.
- ALARIO TRIGUEROS, ANA ISABEL, ANGUITA MARTÍNEZ, ROCÍO Y VARGAS RODRÍGUEZ, ÁNGELA (2007). Las mujeres en la Universidad de Valladolid: radiografía de una desigualdad. En María Gloria, Arenas Fernández, María José, Gómez González y Encarnación, Jurado Olmedo (coords.), *Pensando la educación desde las mujeres* (pp. 91-110). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ALBERDI, INÉS, Y MARTÍNEZ TEN, LUZ (1988). *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- AYALA, ANA ISABEL Y MATEO, PILAR LAURA (2005) (coord.). *Educación en relación, estereotipos y conflictos de género*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia del gobierno de Aragón.
- BLAISE, MINDY Y TAYLOR, AFFRICA (2012). Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education. *Young Children*, 67(1), 88-96.
- CÁTEDRA DE ESTUDIOS DE GÉNERO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2012). II Plan de Igualdad de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: http://www.uva.es/export/sites/uva/6.vidauniversitaria/6.05.unidadigualdad/_documentos/1331902870252_plan_igualdaduva.pdf.



- COLL PLANAS, GERARD (2009). La voluntad y el deseo. Construcciones discursivas del género y la sexualidad: el caso de trans, gays y lesbianas (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España).
- DÍAZ DE GREÑU DOMINGO, SOFÍA Y PAREJO LLANOS, JOSÉ LUIS (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 24 (3),63-79.
- DORIO ALCARAZ, INMA, SABARIEGO PUIG, MARTA Y MASSOT LAFÓN, INÉS (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- FONTANA A. Y FREY J. (2005). *The Interview, from neutral stance to political*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frazao Couvaneiro, Amílcar Manuel (2009). *Estereótipos sociais de género* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España).
- GÓMEZ ALONSO, JESÚS (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 395-423). Madrid: La Muralla.
- GÓMEZ, JESÚS, LATORRE, ANTONIO, SÁNCHEZ, MONTSE, Y FLECHA, RAMÓN (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ MÉNDEZ, M^a ROSAURA (1991). *Contribución de las teorías implícitas al estudio de estereotipos* (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, Tenerife, España).
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El colegio de Sonora. Sonora. Hermosillo.
- GUIRAO-GORIS, JOSEP ADOLF Y OLMEDO SALAS, ÁNGELA (2008). El artículo de revisión. *Revista Ibero-americana de Enfermería comunitaria*, 1,1,6.
- JAYME ZARO, MARÍA (1999). La identidad de género. *Revista de Psicoterapia*, Vol. X, 40, 5-22.
- Lomas García, Carlos (2007). ¿La escuela es un infierno?: violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342, 83-101.
- MARTÍN CASARES, AURELIA (2006) (1^a edición). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.
- MATEO ANDRÉS, JOAN (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-229). Madrid: La Muralla.
- NETO, ANTONIO, CID, MARILIA, POMAR, CLARINDA, PEÇAS, AMÉRICO, CHALETA, ELISA Y FOLQUE, ASSUNÇAO (1999). *Estereotipos de género*. Lisboa: Comisión para la Igualdad y los Derechos de las Mujeres.
- ORTEGA, PEDRO, MÍNGUEZ, RAMÓN, Y GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortiz Hernández Luis (2004). La opresión de las minorías sexuales desde la inequidad de género. *Política y Cultura*, 22, 161-182.



- PENNA TOSSO, MELANI (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España).
- RALD PHILIPP, RITA M^a (2010a). A modo de introducción: Aspectos epistemológicos de las investigaciones de las mujeres y del género. En Investigaciones actuales de las mujeres y del género (pp. 9-21). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- RALD PHILIPP, RITA M^a (2010b). Investigaciones actuales de las mujeres y del género. En Investigaciones actuales de las mujeres y del género (pp. 37-57). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- ROCHA SILVA GUSMAO, TANIA CRISTINA, LABRAÑA BARRERO, PEDRO ANTÓN Y GARCÍA MARÍN, JORGE (2010). Expectativas del profesorado en relación al género cuando evalúan las capacidades metacognitivas de sus alumno(a)s. En Rita M^a, Rald Philipp (2010), Investigaciones actuales de las mujeres y del género (pp. 217-228). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- RUIZ OLABUÉNAGA JOSÉ IGNACIO (2012). Metodología Investigación Cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUSSELL, VANESSA TAMARA (2010). Queer Teachers' Ethical Dilemmas regarding Queer Youth. Teaching Education, 21(2), 143-156.
- SABARIEGO PUIG, MARTA (2004). El proceso de investigación (parte 2). En Rafael, Bisquerra Alzina (coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 127-160). Madrid: La Muralla.
- SABARIEGO PUIG, MARTA Y BISQUERRA ALZINA, RAFAEL (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Rafael, Bisquerra Alzina (coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 19-48). Madrid: La Muralla.
- TOMÉ, AMPARO Y RAMBLA, XAVIER (eds.) (2001). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela (pp. 85-89). Madrid: Síntesis.
- TÓJAR, JUAN CARLOS (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla.
- VARGAS JIMÉNEZ I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior.



Educación artística y realidad social: la *performance* como práctica transformadora

Artistic education and social reality: the performance as a transforming practice

Toticagüena Martín, Maricel. *Universidad de Cantabria*; Riaño Galán, María Elena*. *Universidad de Cantabria*

* Datos de contacto:

+34610008074 | toticam@unican.es

+34 630913366 | rianoma@unican.es

Resumen

En este trabajo se pretende reflexionar a partir de la perspectiva que ofrece la inclusión de la realidad social en las aulas universitarias mediante prácticas artísticas protagonizadas por los estudiantes con el fin de fomentar en éstos la sensibilización ante los problemas que la sociedad presenta hoy; más en concreto, se trata de llevar a cabo diferentes propuestas *performativas* a partir de temas actuales diversos, todo ello enmarcado dentro de la asignatura Didáctica de la Música del Grado de Magisterio en Educación Primaria. La *performance* es entendida como acción artística en la que la metáfora y el símbolo, representados a través de la puesta en escena corporal, teatral, gestual y sonora, constituyen un elemento plurisensorial capaz de hacernos ver y entender los hechos de nuevas maneras, con otras miradas. Así, las producciones artísticas resultantes contribuirán a configurar en los estudiantes un pensamiento artístico, por un lado, como experiencia vivida en primera persona, como práctica expresiva y transformadora; y, por otro, un pensamiento crítico y reflexivo, el que concede el haber abordado temas reales y, por tanto, dotando de significado al propio proceso creativo. Consideramos además que es de vital importancia el conocimiento de este tipo de trabajo *performativo* por parte de los alumnos de magisterio, en tanto lo podrían utilizar como metodología de trabajo en el aula con sus futuros alumnos.

Palabras clave: *performance, educación artística, realidad social, didáctica de la música*

Resumen en inglés

In this work, we intend to make the university students think about social problems using the performance as a tool. The objective of this is to make them aware of the actual social reality. In this case, the students must choose a subject and make a performance out of it, in the context of the Music Didactics, subject of the Teaching Primary degree. The performance here is understood as an artistic action done with corporal, dramatic, gestural and resounding representations. This multisensorial language uses the metaphor and the symbol to give a different point of view, to make understand things in other ways. As a result, these artistic productions will help the students to get an artistic though built from the experience lived in first person. The work done with real



subjects will encourage a critical thought, giving meaning to the creative process. We consider this work really important because of the acquisition of the knowledge about this kind of performative work by our university students since they could use it as work methodology in their lessons with their future students.

Palabras clave en inglés: *performance, artistic education, music didactics, social reality*

Introducción

La presente comunicación está orientada a ofrecer alternativas y propuestas de aula que inviten a una reflexión por parte de nuestros estudiantes universitarios sobre la realidad social actual. Con este propósito partimos de la pregunta: ¿cómo podemos aunar práctica artística y concienciación social? Para dar respuesta a este interrogante se ha planteado a un grupo de estudiantes del primer curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria en la asignatura Didáctica de la Música la realización de una *performance*. Concretamente, han participado un total de 48 alumnos quienes, siendo los protagonistas de su propia acción, han formado parte de un trabajo colectivo, testimonial, creativo, artístico y susceptible de ser aplicado en el ámbito educativo en la que será su futura labor profesional como docentes.

Marco teórico y objeto de estudio

La *performance* como práctica transformadora

Conocer el origen de un movimiento artístico siempre es un tema controvertido, pues toda expresión nueva bebe de las fuentes anteriores que, a su vez, beben de las anteriores. Pero si de lo que vamos a hablar aquí es de la *performance*, no debemos iniciar este texto sin referimos, aunque sea de forma somera, a los movimientos de vanguardia de principios del pasado siglo XX, tales como el futurismo, el dadaísmo o el surrealismo, entre otros, cuyos ingredientes y características intrínsecas, así como el pensamiento de los artistas más representativos, sentarían las bases de las acciones posteriores durante el resto del siglo y hasta el día de hoy.

El término *performance* nos retrotrae a una época de grandes cambios, como fueron los convulsos años 60. La *performance* o “arte en acción” surge como género independiente que rompió con las convenciones estéticas heredadas y con las entonces crecientes imposiciones mercantiles sobre la obra de arte. Desde los primeros *happenings* protagonizados por George Maciunas, Wolf Vostell, Joseph Beuys o Nam June Paik a principios de la década hasta los realizados por artistas como Yoko Ono, Carolee Schneemann, Gilbert & George o Marina Abramovic a finales de los sesenta, todos ellos constituyeron muestras claras y fecundas de manifestaciones artísticas transgresoras, rebeldes y provocadoras. Los artistas querían establecer un contacto directo entre el arte y la vida, así como una relación con el espectador, directa y espontánea, en un espacio y un tiempo



específico. Y lo hicieron a través de su cuerpo, de sus ideales y de las relaciones intrínsecas de cada acción.



Imagen 1. Chelo TV, Nam June Paik.

Interpretación de Charlotte Moorman en la Galería Bonino,
Nueva York, noviembre 23, 1971

No cabe ninguna duda de que cualquier *performer*, o persona que realiza la *performance*, sea del pasado siglo o de este, busca en la acción su propia experiencia, participa del descubrimiento de su cuerpo en toda su globalidad, avanza su discurso mediante la experimentación para llegar a la creación y a la recreación, explora nuevos lenguajes expresivos y reflexiona sobre la idea que subyace en todo el proceso; es decir, es protagonista absoluto de una práctica capaz de transformar su pensamiento y su acción, de forma empírica y también efímera, en lo que respecta a la idea del aquí y del ahora.

Y este es el escenario de referencia donde enmarcamos nuestra acción educativa. Partiendo de estas ideas y siendo fieles a los paradigmas para la Educación Superior, debemos realizar planteamientos docentes que reflejen la realidad que nos rodea y de la que formamos parte. Pero, ¿cómo es esta sociedad? Entrando brevemente en debate sobre si la Postmodernidad aún está viva o, por el contrario, ha muerto, hay autores que, de una u otra forma, defienden la relación entre sociedad y educación. Y ambos discursos coexisten en el tiempo. En el primero de los casos, coincidimos con Ruiz Román (2010), quien se encamina a examinar las implicaciones axiológicas que la era postmoderna tiene en la educación y en la escuela, así como los posicionamientos que pueden tomar los profesionales de la educación ante tales implicaciones. Con respecto a quienes, incluso años antes, hablaban ya de la necesidad del resurgimiento de una nueva sociedad, fruto de la crisis financiera, económica y social, cabe señalar las ideas de Vallespín (2008) sobre la llamada Neomodernidad, modelo global y complejo donde valores como solidaridad, igualdad, autoridad,



esfuerzo o responsabilidad cotizarán al alza una forma de pensamiento que ha de desprenderse de los modelos fracasados y reconducir el orden social hacia un nuevo contrato social.

Metodología

Perspectiva *performativa*

Dentro del ámbito de las artes, el paradigma *performativo* se alza como una de las “dimensiones definitorias del arte occidental a partir de los años sesenta (Carlson 1996; Fischer-Lichte y Kolesch 1998; Fischer-Lichte y Wulf 2001; Cornago 2003: 21-28)” (cit. por Cornago, 2005, p. 14). Estamos de acuerdo con el autor, quien señala que la estética de lo *performativo* se erige como pieza clave que se opone a sistemas culturales que apuestan por la rentabilización económica. Así, las direcciones artísticas más comprometidas con otros modelos sociales se ven obligadas a ostentar su realidad última e irreducible, sus materiales de construcción y formas de funcionamiento, como vía última de denuncia y creación de realidades. El arte como resistencia y la *performance* como herramienta de cambio:

El arte se rebela contra su condición de producto artístico acabado y listo para su consumo, al tiempo que se construye como acción y proceso, cuerpo y seducción. Las realidades del arte y la ilusión, del juego y la ceremonia, se hacen visibles en un acto radical de denuncia de los juegos e ilusiones de la realidad, de sus ritos y protocolos, adoptados como modelos de creación en las nuevas estrategias de representación (Cornago, 2005, p. 15).

Así pues, el conocimiento social es un proceso que trata de ser visualizado en este trabajo con un marcado carácter descriptivo-interpretativo a través del cual los procesos y resultados descritos plantean una postura alternativa para la construcción educativa de la realidad. Esto se justifica mediante un camino en el que el propio hecho creativo es la herramienta para cambiar el punto de mira, una lente distinta capaz de reflejar una nueva sensibilidad, la de las personas hacia lo que ocurre alrededor. Se parte de un trabajo colectivo en el que se han de consensuar formas diversas de cómo abordar un problema real desde una mirada artística y *performativa*.

Plan de trabajo

La propuesta educativa se estructuró atendiendo a unas fases secuenciadas temporalmente en las que el alumnado poco a poco fue conformando una visión global, tanto del proceso de trabajo como de la relación creada entre la realidad social actual y la acción artística. Los elementos integradores de este trabajo y que resultaron indispensables fueron:

- La idea como eje central argumentativo y reflejo del pensamiento reflexivo y colectivo sobre la realidad social actual.
- El cuerpo como lenguaje, estático o en movimiento.
- La música, fuerza catalizadora e hilo conductor de todo el discurso artístico.



Cada una de las seis *performances* fue creada para ser manifestada simbólicamente, con un carácter esencial; pero todas ellas tuvieron un denominador común, la sensibilización ante los problemas reales de hoy y la oportunidad para el cambio.

Se muestran, a continuación, las fases llevadas a cabo:

Fase 1

Esta fase comenzó con la definición del término *performance*. Durante sucesivas sesiones se analizaron las diferentes aplicaciones de este término, para llegar a orientar al alumnado hacia el significado que nos interesaba: aquel relacionado con la estética del movimiento “arte en acción” expuesto en el marco teórico. Además, a medida que íbamos avanzando en la comprensión de esta forma de arte, se presentaron las pautas de trabajo para que los diferentes grupos comenzaran a debatir cuál sería la temática social que abordarían y de qué manera podrían hacerlo. Para ello, debieron realizar una búsqueda de noticias de actualidad a fin de sondear las diferentes problemáticas sociales del presente y, a la vez, realizar una recopilación de vídeos de diferentes *performances* que les sirvieran para poder concretar mejor la orientación estética que buscábamos, debiendo tener además en cuenta las siguientes características que se propusieron para la realización de las *performances*:

Tabla 1. Pautas de trabajo *performances*

Lenguajes Artísticos	<i>Lenguaje corporal</i>	Danza - coreografía y/o expresión corporal – mimo (no dramatización con texto).
	<i>Música</i>	Tanto músicas interpretadas en vivo como grabaciones, tanto músicas de creación propia como otras músicas ya creadas y grabadas por otras personas. Instrumentales, realizadas con objetos sonoros o con la voz, pero en este último caso sin texto.
	<i>Puesta en escena</i>	Vestuario, maquillaje, escenografía, objetos, u otros elementos necesarios.
	<i>Lenguaje verbal y escrito</i>	No utilizar, consultar por alguna excepción puntual.
Intérpretes	Se trata de una representación hecha por adultos, no teniendo que limitarse a algo que deberían ser capaces de representar los niños.	
Público	Opciones: niños o adultos.	
	Importante definir a quién va ir dirigida, y no perder de vista que lo que se pretende con la performance es sensibilizar al público sobre la problemática social elegida e invitarles a reflexionar sobre posibles alternativas, mejoras o soluciones para la misma.	
Duración	De 2 a 5 minutos.	



Fase 2

Una vez elegida la problemática social que se quería representar y de tener algunas ideas sobre la forma en que podría realizar dicha representación, los diferentes grupos comenzaron a ensayar sus propuestas. En este punto se introdujo a los alumnos en la edición de sonido para que pudieran realizar un montaje sonoro digital de las diferentes músicas y sonidos grabados que necesitarían reproducir durante la puesta en escena de su *performance*. También debieron escribir un texto muy breve que acompañase a la misma, en el que se reflejara la esencia de lo que se quería expresar y que, siguiendo la misma línea estética de la *performance*, se enmarcara en lo conceptual, utilizara un lenguaje más contemporáneo y tuviera cierto valor artístico.

Fase 3

Finalizadas las sesiones destinadas a los ensayos, se realizaron las *performances* en el día y hora estipulados. Aspectos vinculados con la puesta en escena, el vestuario y cualquier material de *atrezzo* requerido por cada grupo fue preparado con antelación, con el fin de que todas las acciones se representaran de manera consecutiva y dinámica. Se llevó a cabo un registro de todas las *performances* resultantes mediante una grabación audiovisual. Si bien puede parecer una contradicción el hecho de registrar una acción cuyo valor máspreciado es su representación en directo "in situ" y donde la improvisación, la aleatoriedad, la interacción o el indeterminismo son en ocasiones, los principales elementos, en absoluto lo es. Por una parte, los medios de hoy en día constituyen un recurso idóneo para dicho registro, lo que permite abordar un proceso de mayor calado, desde su génesis, creación y representación, hasta la posibilidad que ofrece el hecho de compartir y difundir las *performances* a través de redes sociales, llegando así a un mayor público, receptor y consumidor de las mismas. Por otra parte, las grabaciones audiovisuales de las puestas en escena *performativas* consiguen que la acción se mantenga viva una y otra vez, conformándose como un material valioso que permite documentar la práctica artística y hacer tangible la representación escénica. Desde este enfoque, la praxis puede articularse como elemento también teórico, susceptible de ser analizado y estudiado, y de gran utilidad en el ámbito de la docencia universitaria, más si cabe, teniendo en cuenta que los alumnos destinatarios de esta propuesta educativa serán futuros maestros.

Estas tres fases de trabajo se desarrollaron durante las cuatro semanas finales del cuatrimestre en el que se enmarca la asignatura de Didáctica de la Música. Precisando un poco más, se utilizaron 12 horas de clase distribuidas en nueve sesiones, a las cuales se sumaron otras fuera del horario lectivo, en función de las necesidades de cada grupo, para poder tener preparada la presentación de la *performance* en la fecha prevista.



Resultados

Los seis grupos consiguieron concluir y presentar sus *performances*. Las temáticas elegidas por los grupos fueron: las drogas, la corrupción, el desarrollo sostenible y el respeto por la diversidad, tema este último abordado por tres de los grupos, lo cual ofreció una interesante visión del mismo desde perspectivas diferentes.

Por cuestiones de espacio, a continuación se muestra una breve descripción de sólo dos de las *performances* realizadas con la intención de ayudar al lector a la comprensión de las mismas:

Performance "EL MEDIOAMBIENTE"

Se aborda la problemática medioambiental: el descuido por parte de la ciudadanía en general y los intereses políticos y económicos que entran en juego, mediante una propuesta que comienza provocando al público (arrojándoles basura –envases-) y que también busca interactuar más de cerca con él (al acercarse quien representa a un político para intentar convencer mediante un cartel y mímica al público para que lo vote). La *performance* en general busca impresionar al espectador y combatir así su indiferencia. Se comunica por medio de la dramatización (expresión corporal) sobre una música enérgica que apoya la actitud agresiva de quienes están contaminando el planeta, que al final se vuelve más tranquila y melancólica en consonancia con el indeseado final, en el que todas las protagonistas terminan atrapadas entre la basura. Se utilizan decorados, objetos como la basura que se arroja y una cuerda hecha con bolsas para residuos y el vestuario como medio para diferenciar a la ecologista y los ciudadanos de los políticos, portadores de trajes negros.

Tabla 2. Medioambiente

Texto
"Vivimos en un mundo donde el dinero importa más que el bienestar de todos, donde vendemos nuestra salud a cambio de unas monedas, donde los problemas medioambientales están presentes cada día... La contaminación es un problema que nos afecta a todos por igual: no te dejes enredar.

Performance: "DROGAS"

Se abordan diferentes aspectos relacionados con el mundo de las drogas, analizando por un lado la situación de las víctimas de vulnerabilidad, pérdida de libertad y enajenación; y, por otro, poniendo en relieve la crueldad de unos personajes despiadados dedicados al tráfico. Para hacer hincapié en la gravedad implicada y hasta qué punto de deshumanización pueden llegar tanto las víctimas como los traficantes, se muestran escenas muy crudas, que resultan chocantes para el espectador. Esto se consigue por medio de recursos como la utilización de música de manera anémica, es decir, que aparece usada en sentido contradictorio a lo que se ve: la escena resulta muy violenta, ya que se representa la introducción de drogas para el tráfico en el cuerpo del niño de las víctimas, que finalmente muere, y mientras tanto se escucha una música muy alegre y jovial que, representando la indiferencia de dos mujeres involucradas en el tráfico, incrementa aún más el



carácter dramático de este momento. A lo largo de la *performance* se pueden ver diferentes elementos de escenografía, vestuario y objetos simbólicos, que sumados a la eficaz utilización de la música y la interpretación dramática de las alumnas y alumnos integrantes del grupo, consiguen un resultado impactante que tiene como fin incidir en la sensibilidad del espectador.

Tabla 3. Drogas

Texto

“Una decisión puede cambiarlo todo. Tú eliges seguir tu camino o cambiar de dirección hacia un fatal destino, quedar atrapado, destruir tu memoria, tu dignidad y tu sociedad. Una simple decisión que puede matar tu vida y la de los tuyos. Tú eliges qué quieres, ¿en qué lado te quedas?”

A partir de estas descripciones, podemos observar cómo el trabajo realizado no consistió simplemente en la representación realista de una situación perteneciente a una problemática social, sino que fue más allá: utilizando formas de expresión artística que se valieron del lenguaje simbólico y por medio de la metáfora, la originalidad y un lenguaje con rasgos vanguardistas, se realizó un trabajo abocado a llamar la atención sobre aquellos aspectos negativos de la realidad social en los que a veces dejamos de reparar, ya sea porque sin darnos cuenta los vamos asumiendo como normales o inevitables, o porque ni siquiera nos habíamos percatado de ellos en medio del torbellino cotidiano de nuestras vidas.

Pero llegar a este punto no fue tarea fácil, porque además de la inexperiencia generalizada que manifestaron los discentes sobre la realización de una puesta en escena multidisciplinar, se encontraron con la dificultad añadida del uso de lenguajes artísticos con los que apenas estaban familiarizados. Cabe así considerar los logros obtenidos como meritorios, pues mucho más allá de los resultados concretados en *performances* de mayor o menor calidad, el proceso creativo fue arduo y sinuoso. Hubo momentos en los que los grupos se sintieron desconcertados, otros en los que parecía que tenían todo controlado y sin embargo surgía algo que les hacía sentir que estaban perdidos. Estaban inmersos en “la acción creadora”.

Pero todo este recorrido, todo este proceso circular de deconstrucción y reconstrucción es en definitiva el que les llevó a plantearse y replantearse cuáles eran y qué papel jugaban los elementos claves de la problemática que querían plasmar, a la vez que debían ir resolviendo cuestiones creativas. Así se fueron sucediendo numerosos debates grupales entretejidos entre los ensayos, porque a medida que avanzaban en el montaje de su actuación, ellos mismos veían cómo iban quedando sus creaciones, dándose cuenta de cómo quedaban en ocasiones plasmados prejuicios y estereotipos sociales, de cómo lo que estaban diciendo era justamente lo opuesto o una visión desvirtuada de lo que querían comunicar. Y así tuvieron que replantearse y resolver una y otra vez tanto cuestiones de significado como de forma:

¿Qué música será la más apropiada? Si bien la mayoría de los grupos optó por el uso de músicas grabadas, sólo un grupo prefirió realizar música en vivo. Pero lo importante es que todos ellos



aprendieron a utilizar a la música y ver sus diferentes funciones, tales como crear climas dramáticos, caracterizar personajes o describir estados anímicos y contribuir a que el espectador se identificase con ellos, conferir unidad a una serie de fragmentos escénicos o crear mayor tensión. Los sonidos ambientales también estuvieron presentes en el devenir de las acciones que conformaban cada *performance*. Algunos de ellos fueron amplificados en directo mediante el uso de micrófonos y otros se reprodujeron como parte del montaje musical grabado.

¿Qué es lo que se quiere comunicar visualmente? Cada grupo optó por diferentes maneras de comunicar con el cuerpo: si bien la expresión corporal estuvo presente en la totalidad de los grupos, solamente tres de ellos se valieron además de la danza. El vestuario seleccionado y las escenografías preparadas constituyeron elementos visuales clave que enriquecieron el hecho comunicativo y expresivo.

¿Cómo sintetizar en palabras la esencia de lo que se quiere transmitir a través de la *performance*? Varios grupos tuvieron al principio dificultades para llegar a traducir el concepto fundamental entrañado en su *performance* en unas pocas frases escritas. Pero al final, exceptuando uno de los grupos que presentó una descripción más detallada y extensa, el resto logró plasmarlo de forma breve y atendiendo a las demás características que se habían propuesto en las pautas de trabajo.

Otro de los aspectos a tener en cuenta fue el público al que iban dirigidas las *performances*. Sobre esto se puede comentar que los seis grupos decidieron orientarlas a un auditorio de jóvenes o adultos. Esto se debió a que se veían aún más limitados o condicionados si, además de atender a un tipo de estética planteada que les resultaba difícil de conseguir, debían tener en cuenta que lo que querían expresar fuese comprensible para un público infantil. De todas formas, una vez realizadas y presentadas las *performances*, en la reflexión final realizada en clase coincidimos en que algunas de ellas podían ser entendibles para el alumnado de Educación Primaria, sobre todo para aquel perteneciente a los cursos superiores y otras, en cambio, requerirían adaptaciones.

Recogiendo otras opiniones del alumnado, es relevante comentar que a lo largo de todo el proceso creativo, diversos alumnos y alumnas manifestaron no haberse vistos implicados en ninguna propuesta similar anteriormente, y que les resultaba interesante y atractivo este tipo de propuesta. También cabe mencionar, que si bien en general quedaron conformes con los resultados, algunos grupos echaron de menos el no poder contar con más tiempo de realización.

Pero más allá de reconsiderar cuestiones organizativas y pautas de trabajo pensamos que, de realizarse una propuesta similar futura, sería interesante y enriquecedora abordarla desde diferentes asignaturas a cargo de profesores de especializados en otros campos de conocimiento que aportaran nuevas perspectivas al trabajo crítico reflexivo llevado a cabo. Y esto seguramente incidiría de forma muy positiva sobre los resultados obtenidos.

Conclusiones

Tras todo lo expuesto en esta experiencia, podemos concluir que se han conseguido los objetivos iniciales planteados:



- Por una parte se buscaba sensibilizar al alumnado sobre las diferentes problemáticas sociales, fomentando en ellos un pensamiento crítico y reflexivo: como se ha podido apreciar, todo el proceso, desde la búsqueda de la noticia hasta llegar a tener concluida la *performance* y el texto breve, e incluso el hecho de asumir el rol de público ante las *performances* de los otros grupos, ha sido encaminado con éxito.
- Por otra, se intentaba que el alumnado analizara la manera en que se utilizan los diferentes lenguajes artísticos en la comunicación, para poder crear así discursos propios en los que se integren diferentes vertientes artísticas: desde el momento que se ha conseguido que todos los grupos produzcan *performances* en las que el público ha podido interpretar los mensajes que les han sido expuestos a través de la interacción de diferentes formas de expresión artística, podemos afirmar que este objetivo se ha cumplido.
- Finalmente, la premisa principal de este trabajo consistente en que expresión artística y reflexión-crítica social convergieran en una misma propuesta *performativa* se ha logrado, contribuyendo a que el alumnado pueda percibir al arte como herramienta para comprender e interpretar a la sociedad y para transformarla, como práctica y experiencia personal, como instrumento para la tarea creativa y como metodología de trabajo en las aulas.

Bibliografía

- CORNAGO BERNAL, O. (2005) El arte como resistencia. Una perspectiva performativa. Artículo en línea extraído de
http://www.europeana.eu/portal/record/2022101/urn_axmedis_00000_obj_52e11ab7_26aa_4545_9bd4_60836c2ac048.html
- RUIZ ROMÁN, C. (2010) La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. En Revista Complutense de Educación, Vol. 21 Núm. 1 pp. 173-188
- VALLESPÍN OÑA, F. (2008) La postmodernidad ha muerto: ¡Viva la Neomodernidad! Artículo publicado en el periódico El País 23/11/2008



PROJOVEM: Relaciones e implicaciones de las acciones del programa en la vida cotidiana de los jóvenes

PROJOVEM: Relations and implications of the actions in the program in everyday life of young people

Andrade Ananias, Lucas *. *Universidade Federal de Santa Maria*

* Datos de contacto: +555596172242 | lucasandradeananas@yahoo.com.br

* Datos de contacto: +555532206147 | naravr@terra.com.br

Resumen: El objetivo de este trabajo fue reflexionar sobre las actividades del Programa PROJOVEM a partir del problema "¿Cuáles son las implicaciones de las acciones desarrolladas por PROJOVEM en el cotidiano de la juventud que participa del programa?" El PROJOVEM es un espacio de convivencia y formación, orienta sus acciones con base en la cultura de los jóvenes en su territorio, pasando por las relaciones de la escuela, familia y comunidad. El programa está dirigido a jóvenes entre 15 y 17 años que residen en territorios con vulnerabilidad social, que son beneficiarios del programa de transferencia de efectivo "Bolsa Familia". Esta política busca ampliar la educación, ya que como condición para recibir el beneficio, los jóvenes deben ser incluidos en la escuela y demostrar su presencia en clase, participar en actividades educativas y comunitarias. Esta investigación se ha desarrollado en una ciudad de tamaño medio en el sur de Brasil, con un grupo de once jóvenes, con la carga de trabajo semanal de doce horas. Esta investigación se desarrolla a través de un enfoque cualitativo en el que se utilizó la observación participante. Intercambiamos con Dayrell (2003) Frigotto (2004), Abramo (2005), Sposito (2008), entre otros. Algunos resultados: los jóvenes sujetos del PROJOVEM participaron activamente en las propuestas del Programa sugiriendo temas de su interés para ser trabajados. La asistencia a la escuela y una mayor participación en las actividades propuestas en las clases fueron citadas como las consecuencias de la participación en PROJOVEM. Muchas de las discusiones y reflexiones trajeron asuntos derivados de la familia, la escuela y las experiencias de la comunidad, lo que denota la existencia de relaciones e implicaciones de las acciones del programa en la vida cotidiana de los jóvenes.

Palabras clave: *Juventud, Educación, Comunidad, Política Pública, PROJOVEM*

Resumen en inglés: The objective of this research is to reflect about the activities of the PROJOVEM Program from the problem "Which are the implications of the actions developed by PROJOVEM in everyday young people participants in the program?" The PROJOVEM is a space of coexistence and formation that directs their actions based on youth culture in its territory, passing the school, family and community relations. The program is destined to young people between 15



and 17 years residing in the territories of social vulnerability, beneficiaries of the income transfer program Bolsa Família. This policy seeks to expand education, because as conditionality for receiving the benefit, the young need to be included in school and prove their attendance in the classroom, and participate in educational and community activities. This research was developed in a medium size city in southern Brazil with a group of eleven young people, with weekly workload of twelve hours. This research was developed through a qualitative approach in which the participant observation was used. We dialogued with Dayrell (2003) Frigotto (2004), Abramo (2005), Sposito (2008), among others. Some results: youth entered in the PROJOVEM Program always participated in proposals and suggesting topics of their interests to be worked. The presence at school and greater involvement in proposed activities in classrooms were cited as consequences of the participation in the PROJOVEM. Many of the discussions and reflections brought matters stemming from the family, school and community experiences, denoting the existence of relationships and implications of program actions in everyday life of young people.

Palabras clave en inglés: *Youth, Education, Community, Public Policy, PROJOVEM*

Introducción

El Centro de Referencia de Asistencia Social (CRAS) desarrolla acciones en el ámbito de la prevención y afrontamiento a situaciones de vulnerabilidad con políticas para asegurar que sea promovida la ciudadanía a la familia y la comunidad a través del Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. El PROJOVEM es uno de estos servicios, para jóvenes entre 15 y 17 años, por lo general pertenecientes a las familias que reciben el Programa de Transferencias Monetarias Brasileiro Bolsa Familia, que tiene como uno de sus objetivos la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, ya que la pertenencia al programa es una condición para recibir un beneficio que es concomitante con la Bolsa Familia. De este modo, los jóvenes deben ser incluidos en la escuela y demostrar su asistencia en clase y participar en actividades educativas y comunitarias propuestas por PROJOVEM. Así, el programa puede ser entendido como una política de acción afirmativa que Brasil ha implantado para jóvenes de bajos ingresos con el fin de entrar y permanecer en la escuela.

Esta investigación se llevó a cabo durante una experiencia profesional, desarrollándose durante el año 2012 en un Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de un municipio de tamaño medio ubicado en el sur de Brasil, la cuestión estudio "¿Cuáles son las implicaciones de las acciones desarrolladas por PROJOVEM en el cotidiano de los jóvenes que participan del programa?". Se trata de un estudio cualitativo, mediante la recolección de datos la observación participante. El grupo que participó de esta investigación se reunía en horario opuesta al de la escuela, y tenía una carga de trabajo semanal de doce horas con la presencia



de once jóvenes en las actividades, talleres y cursos de formación profesional que se ofrecen en el espacio.

Marco teórico y objeto de estudio

1. Las acciones afirmativas dirigidas a la juventud y PROJOVEM

Según el Censo realizado en 2010 en Brasil por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la juventud en el país asciende a unos 51 millones de personas, con edades comprendidas entre 15 y 29 años. Esto significa que los jóvenes representan alrededor del 27% de la población, un número que se debe considerar cuando se piensa en las acciones dirigidas a este público (<http://www.ibge.gov.br/home/>).

En Brasil, se destacan diferentes juventudes, que viven en diferentes contextos, con sus propias características y dilemas. Estudios relacionados con los proyectos de la vida y el trabajo, la familia, la participación comunitaria, las condiciones de vivienda, entre otros, conforman la trayectoria de los jóvenes en Brasil, de que se desprende cuestiones para pensar en sus demandas y acciones dirigidas a este público (Lassance, 2005).

Con la necesidad de identificar un perfil de jóvenes en Brasil, autores como Frigotto (2004), Abramo (2005) y Lassance (2005) presentan investigaciones en la que se destacan las diferentes formas de ser joven, que presentan dilemas propios presentes en sus diferentes formas en la vida, la familia, los diseños del estudio, el trabajo y la participación comunitaria. Por lo tanto, las características de los jóvenes deben ser consideradas en el diseño e implementación de políticas de acción afirmativa para que puedan lograr con eficacia sus objetivos. Cabe señalar que en los sectores populares en general, los jóvenes "no son beneficiados por políticas públicas suficientes que les garanticen el acceso a los bienes materiales y culturales, y espacios y tiempo para que puedan experimentar plenamente esta importante etapa de la vida" (Carrano et. al., 2013, p. 10). En este sentido, es importante pensar en las políticas de acción afirmativa dirigidas a los jóvenes de los sectores populares, que se caracteriza por una marcada desigualdad social históricamente constituida en el país.

Las políticas de acción afirmativa tienen sus orígenes en la India, en la década de 1940 el país tiene en su historia una división social a partir de castas y al reservar a los miembros de la casta de los dáliti, cupos en la educación superior, la administración pública y la política, se inicia un proceso de aplanamiento de derechos. Más tarde, otros países como Alemania, Australia, Nueva Zelanda y países de África han adoptado esta forma de promoción de la igualdad de derechos. En los Estados Unidos, la aplicación de políticas de acción afirmativa está relacionada con el tema de la desigualdad racial en el país históricamente establecida. Otros países de América como Argentina, Canadá y Cuba, comienzan a adoptar políticas de acción afirmativa con el objetivo de proporcionar indemnización a determinados inconvenientes de



las condiciones sociales en determinados segmentos (Pereira y Zientarski, 2011). Las acciones afirmativas son, por tanto, las políticas compensatorias que buscan aliviar y corregir las condiciones que se presentan como consecuencias de la discriminación sufrida por ciertas poblaciones en el pasado. Son medidas que tienen como objetivo incluir sujetos víctimas de la exclusión socioeconómica de acceso a los derechos de ciudadanía (Piosevan, 2006).

Según Faleiros (2006, p. 6), "la desigualdad se expresa no sólo como la desigualdad de ingresos, sino también como la desigualdad de oportunidades con altas barreras de raza, color y sexo". El autor también señala que el tema de la juventud se articula la realidad de la desigualdad social en Brasil. En los últimos años, varias políticas se han dirigido a los jóvenes, que buscan llevar a cabo el trabajo con el fin de promover una reducción de la desigualdad a través de la universalización de los derechos.

Las políticas públicas de juventud pueden ser definidas como el conjunto de principios, estrategias y acciones que incluye las diferentes realidades de los jóvenes, establece sus derechos y responsabilidades y afirma su identidad y capacidades. [...] Por lo tanto, las políticas deben crear las condiciones para que los jóvenes participen en el país de forma social, económica, cultural y democrática (Ribeiro & Lânes, 2006, p. 8).

Solo en los últimos años, Brasil ha implementado políticas públicas para la juventud. Un ejemplo de estas políticas es el Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que sirve a jóvenes de bajos ingresos y busca desarrollar el liderazgo juvenil, el fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios y garantizar la asistencia a la escuela a través de tres segmentos que contemplan la transferencia de los ingresos, ofrece actividades educativas y de participación de los jóvenes en actividades de la comunidad.

Introducido por la Ley N ° 11.129 (2005), el PROJOVEM, es dirigido a jóvenes entre 15 y 17 años en general beneficiarios de los programas de transferencia de efectivo, con el objetivo de la inclusión y permanencia en el sistema educativo, buscando también calificarlo profesionalmente, invertir en su desarrollo humano. Por lo tanto, los participantes del programa son los jóvenes que viven en zonas de vulnerabilidad y, de conformidad con el artículo 10 de la Ley 11.692 (2008, p. 3), son I - pertenecientes a familias beneficiarias del Programa Bolsa Familia - PBF; II - jóvenes que cumplieron medidas socioeducativas de internamiento o en cumplimiento de otras medidas educativas en un entorno abierto, de conformidad con la Ley 8069 de 13 de julio de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; III - en el cumplimiento o después de cumplir medidas de protección, en conformidad con la Ley 8069 de 13 de julio de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; IV - pertenecientes del Programa para la Erradicação do Trabalho Infantil - PETI; o V - pertenecientes de programas contra abuso y explotación sexuales.

El PROJOVEM surge de una propuesta nacional desarrollada por el Municipio que lo apoya, a través recursos provenientes del Estado y municipios intermediados el Fundo de Assistência Social.



De esta manera, se busca complementar las acciones adoptadas por la Proteção Social Básica, con el objetivo de desarrollar acciones dirigidas a los jóvenes, garantizando la convivencia familiar y comunitaria, y condiciones que que garanticen la inserción, reinserción y permanencia de los jóvenes que son vulnerables en el sistema educativo de Brasil (Brasil, 2008).

Sposati (2009) señala que el concepto de vulnerabilidad traído por la Política Nacional de Assistência Social do Brasil ofrece diversas interpretaciones del concepto. Por lo tanto, el autor trata de construir un sentido de vulnerabilidad al relacionarlo con los riesgos sociales. A partir de este entendimiento, la vulnerabilidad no asume únicamente una forma económica, pues se infiere condiciones para el acceso de la población a sus derechos, así como el manejo del riesgo y la agresividad social. Por lo tanto, "actuar con vulnerabilidades significa reducir las debilidades crear potencial de empoderamiento" (Sposati, 2009, p. 35).

Teniendo en cuenta la labor de fortalecimiento de vínculos realizados por medio de políticas públicas dirigidas a los jóvenes en situación de vulnerabilidad a través de PROJOVEM y darse cuenta de que estar en la escuela refleja una marca de inclusión social, es posible ver algunos de los efectos causados por la participación de los jóvenes en las actividades del programa. Y por lo tanto, reflexionar sobre las acciones dirigidas a los jóvenes, y sobre PROJOVEM, posibilitando establecer relaciones dentro de este ámbito, a fin de contribuir al desarrollo de políticas públicas dirigidas a los jóvenes.

Metodología

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre el problema "¿Cuáles son las implicaciones de las acciones desarrolladas por PROJOVEM en el cotidiano de la juventud que participa del programa?" A través de un relato de la experiencia profesional con un grupo de once jóvenes del Programa PROJOVEM que tuvo lugar en un municipio de tamaño medio el sur de Brasil. El grupo en cuestión ocurrió por la tarde, cuatro días a la semana, con la carga de trabajo semanal de doce horas.

Se trata de un enfoque cualitativo, que busca profundizarse en el mundo de los significados de los análisis de datos. La investigación cualitativa responde a cuestiones muy específicas, ocupándose con un nivel de realidad que no puede o no debe ser cuantificado. Es decir, se analiza el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes (Minayo, 2011).

Para recoger los datos para este estudio, la observación participante, en el que el observador está presente en el grupo, participando en eventos que interactuando en la situación y que llegando al " conocimiento de la vida a partir del interior de él mismo" (Gil , 2008, p. 103).



Resultados

Según Novaes (2003), es común que los proyectos sociales en las áreas de gobierno o no, que requieren asistencia a la escuela, en la intención de reducir el abandono escolar y reafirmar el valor de la escuela, pues estar prematuramente fuera de la escuela refleja una marca de exclusión social. Tomando el propósito del Programa PROJOVEM, con el fin de constituirse como un espacio de convivencia y formación para la participación y la ciudadanía, buscando desarrollar el papel y la autonomía de los jóvenes a partir de sus intereses, necesidades y potencialidades, resulta que los jóvenes participaron activamente en las propuestas de programas sugiriendo temas de sus intereses para ser trabajados.

Las actividades propuestas trataban de cuestiones importantes de la vida de este joven, tales como las relaciones con la familia, la comunidad y la escuela. Para apoyar estas discusiones, se buscó la ayuda de los profesionales que han trabajado con algunos de estos temas, a través de la reflexión mediante diversas técnicas, incluyendo la presentación de materiales audiovisuales, canciones, lecturas, realización de carteles, entre otros. También tratamos de presentar los temas de los talleres que reflejan la realidad de los jóvenes, como la alimentación saludable, el medio ambiente, el trabajo infantil, rescate cultural, y la sexualidad en la adolescencia, que fueron propuestos por los propios jóvenes en este espacio.

Para ilustrar el trabajo realizado, se recurre aquí al taller organizado para el Día Internacional de Lucha contra la Droga, siempre celebrado el 25 de junio. Este taller no buscó hacer juicios acerca de los usuarios y las drogas. Sin embargo, tenía la intención de advertir a los jóvenes sobre los riesgos y los efectos a corto y largo plazo de cada uno de ellas, que muestra que el uso de drogas o no parte de la elección de cada uno. También se presentaron testimonios de los usuarios, junto con una mesa con materiales ilustrativos acerca de los diferentes tipos de drogas. Con eso, fue posible proporcionar la interacción de los jóvenes a través de la presentación de informes con diferentes opiniones sobre el tema, además de exponer las experiencias de amigos, conocidos o familiares. De manera similar a esta, otras actividades realizadas buscaron provocar en los jóvenes una actitud crítica frente a ciertos temas, legitimando lo que señala Fanfani (2000) de que las políticas públicas específicas para los jóvenes orientan en el difícil proceso de construcción de la subjetividad y de la inclusión social de las nuevas generaciones de jóvenes en el campo de la producción de la ciudadanía.

Coincidiendo con estas actividades, los jóvenes también realizaron algunos cursos profesionales ofrecidos por la Intendencia de la ciudad junto con el sector privado, como el curso de camarero y panadería, ambos con certificación. De las conversaciones con los jóvenes, se encontró que la formación profesional ofrecida fue considerada como una de las principales razones para permanecer en el programa, ya que se entiende como una oportunidad para entrar en el mundo del trabajo.



Deberíamos preguntarnos también si el entrenamiento realmente cumple con las demandas de los jóvenes o si se ofrece solamente como cualificación de mano de obra pues según Frigotto (2004), en las últimas décadas el tema de los jóvenes para acceder al mercado laboral ha causado preocupación en el ámbito de las políticas públicas. Sin embargo, la calificación se presenta como una acción que ha impulsado el cambio social que se ha producido en Brasil en los últimos años, la expansión de oportunidades para acceder al mercado de trabajo y para los bienes de consumo. Estos temas están presentes en la vida cotidiana de los jóvenes, como muestra Abramo (2005) la investigación indica que el trabajo y la educación son parte de los temas que interesan y preocupan a los jóvenes brasileños.

Por otra parte, hay que recordar que la educación y el trabajo son los procesos de socialización, que se comprenden otros espacios socioculturales "mediados por relaciones de historicidad entre sujetos, contextos y tiempos " (Manfredi, 2002, p. 54). Estas interacciones deben ser considerados cuando se piensa en la relación que se establece entre la juventud, la escuela, la capacitación laboral, entre otros.

Más allá de estas discusiones e intervenciones en la educación y el trabajo en grupos de PROJOVEM, había otras discusiones, sobre la experiencias familiares y comunitaria de los jóvenes, que muestran que el programa se presenta como un espacio importante en el cotidiano de estos jóvenes, cuya diversidad debe ser considerada. En esta perspectiva, también hay que tener en cuenta que las experiencias en el contexto social de los jóvenes tienden a contribuir a la construcción y el cuestionamiento del concepto de juventud (Dayrell, 2003), necesario para la reflexión sobre las políticas dirigidas a ellos.

Otro factor relevante a considerar es la asistencia a la escuela, que es un resultado de la participación de los jóvenes en el PROJOVEM porque tenían una mayor participación en las actividades de clase. Esto confirma que el trabajo social está relacionado con las acciones en ámbito de la educación con el fin de ampliar la escolaridad a través de políticas públicas para jóvenes de bajos ingresos (Sposito, 2008). Por lo tanto, el PROJOVEM puede considerarse como una de las muchas estructuras de la inversión del gobierno en la sociedad, ya que capacita a sujeto a insertarse en la misma a partir de la cuestión de la convivencia familia y comunitaria, de la asistencia a la escuela, la búsqueda del desarrollo profesional, entre otros, sigue representando una de las posibilidades para cuestionar las acciones adoptadas por el Estado dirigidas a los jóvenes.

Conclusiones

Por experiencia profesional, esta investigación trata de reflexionar sobre las actividades del Programa PROJOVEM, posibilitando pensar en las medidas adoptadas, con el fin de fortalecer los lazos familiares y la comunidad en la prevención y hacer frente a las situaciones de fragilidad presentes en el territorio del joven de bajos ingresos. Frente a esto, las actividades realizadas



buscaban establecer relaciones entre el programa con las instituciones que subyacen a las relaciones de la juventud, como la familia, la escuela y la comunidad.

Considerando que la participación en el programa provee oportunidades a los jóvenes que obtienen nuevos conocimientos relacionados con experiencias en la familia, la escuela y la comunidad, se puede trabajar para prevenir situaciones de riesgo, tales como el trabajo infantil y el absentismo escolar, visto que para participar del grupo es necesario asistir regularmente a las clases. Por lo tanto, el servicio de apoyo social y emocional propuesto a los jóvenes, en conjunto con los proyectos educativos, comprende la educación ocupando diferentes espacios que no solo la escuela.

Las experiencias que experimentan los jóvenes se relacionan con su contexto social y de las relaciones que lo constituyen como fundamental en la construcción de la identidad juvenil. Más que solo contextualizar el PROJOVEM y presentar algunas de las actividades, reflejar a los jóvenes a partir de sus propios territorios muestra que no pueden r considerar a los jóvenes solamente como objeto de inversión por parte del Estado. Sus características se deben tener en cuenta cuando se formulan las políticas de acción afirmativas para que se diseñen e implementan de manera efectiva para lograr sus objetivos. Por lo tanto, es posible observar que la participación de los jóvenes en el programa PROJOVEM resulta importante en la garantía de la convivencia familiar, comunitaria y que el trabajo realizado con el objetivo de integración, reintegración y de permanencia de los jóvenes en el sistema educativo es uno de los resultados de participación de los jóvenes en el programa.

Bibliografía

- ABRAMO, H. W. (2005). *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*. In: Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. (pp. 37-72). Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo: São Paulo.
- CARRANO, P. C. R., DAYRELL, J. T., CORREA, L. M., SALES, S. R., ALVES, M. Z., OLIVEIRA, I. T. M. y NONATO, S. P. (2013). *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II: O jovem como sujeito do Ensino Médio*. UFPR/Setor de Educação: Curitiba.
- DAYRELL, J. T. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. (n. 24, set-out-nov-dez, pp. 40-52). ANPEd: Rio de Janeiro.
- FALEIROS, V. DE P. (2006). Juventude/Juventudes no Brasil. In: *Simpósio Internacional Sobre Juventude, Violência, Educação e Justiça*. Porto Alegre/The University of Texas, 2006.
- FANFANI, E. T. (2000) *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral do Ensino Médio. Brasília. De 7 a 9 de junho de 2000.



- FRIGOTTO, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: Vannuchi, P. & Novaes, R. (Orgs.). *Juventude e sociedade*. (pp. 180-216). Fundação Perseu Abramo: São Paulo.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- LASSANCE, A. (2005). Brasil: jovens de norte a sul. In: Abramo, H. W.; Branco, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. (pp. 37-72). Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo: São Paulo.
- Lei Nº 11.129 de 30 de Junho de 2005 (2005). Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, Brasília, DF, 30 jun. 2005. Recuperado em 17 fevereiro, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm.
- Lei Nº 11.692 de 10 de junho de 2008 (2008). Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, Brasília, DF, 10 jun. 2008. Recuperado em 20 abril, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm.
- MANFREDI, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. Cortez: São Paulo.
- MINAYO, M. C. DE S. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (30. ed.). Vozes: Petrópolis.
- NOVAES, R. (2003). Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: Freitas, M. V. de. e Papa, F. de C. (Orgs.). *2003. Políticas públicas: juventude em pauta*. (Cortez, pp. 165-179). Cortez: São Paulo.
- PEREIRA, S. M. y ZIENTARSKI, C. (2011) Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (v. 92, set./dez., pp. 493-515). INEP: Brasília.
- PIOVESAN, F. (2006). Ações afirmativas e direitos humanos. *Revista da Faculdade de Direito*. (v. 1, pp. 36-43). Universidade de São Paulo: São Paulo.
- RIBEIRO, E. y LÂNES, P. (2006). *Diálogo nacional para uma política pública de juventude*. Ibase: Rio de Janeiro; Pólis: São Paulo.
- SPOSATI, A. (2009). Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (Org.). *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília.
- SPOSITO, M. P. (2008) Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*. (v. 33, n. 2, jul./dez., pp. 83-97). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.



La Oficina de Relaciones Universidad-Sociedad: Un modelo en pro del compromiso social

The Office of University-Society Relations: A model for social engagement

Calderón Garrido, Diego*. *Universidad de Barcelona*; Ambròs Pallarès, Alba. *Universidad de Barcelona*; Gustems Carnicer, Josep. *Universidad de Barcelona*; Feliu Torruella, Maria. *Universidad de Barcelona*; Medina Sevilla, Anna M^a. *Universidad de Barcelona*.

* Datos de contacto: +34 934035124 | dcalderon@ub.edu

Resumen

Las necesidades sociales actuales conducen a un replanteamiento y adecuación del paradigma educativo presente en las universidades. En este sentido nació la Oficina de Relaciones Universidad-Sociedad (ORUS) de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona en el curso 2010/11. Dicha facultad cuenta con casi 3000 alumnos de grado, 600 de postgrados, másteres y doctorados y 331 profesores.

El proyecto que aquí presentamos, impulsado por el equipo deganal y único en toda la Universidad de Barcelona, gira alrededor de tres líneas de actuación:

1. Favorecer el conocimiento mutuo, la colaboración y la transmisión de conocimiento entre diferentes asociaciones, entidades, editoriales, museos, etc. implicadas en el mundo educativo, y la propia facultad.
2. Vincular y emprender acciones formativas y de investigación que profundizan en la transformación que está viviendo la sociedad de la información y la comunicación, y que responde a las necesidades de nuestros estudiantes como futuros profesionales de la educación.
3. Potenciar el desarrollo de las EEES en la Facultad de Formación del Profesorado a través de diversos proyectos vinculados a la investigación e innovación centrados en el conocimiento de la sociedad.

De esta forma, desde la ORUS nos planteamos diversos objetivos referidos a dos líneas de actuación: la de proyección (Universidad-Sociedad) y la de recepción (Sociedad-Universidad), que se concretan en el establecimiento de convenios y acciones conjuntas en las cuales los estudiantes y el profesorado de la Facultad complementan su formación y ámbito de acción, extrapolando el conocimiento y la educación fuera de las aulas.

En esta comunicación presentamos algunas de las acciones concretas que se han realizado en la ORUS desde su fundación, así como las nuevas líneas de actuación que quieren incorporarse en los sucesivos cursos, las cuales reafirman la necesidad de dicha oficina en pro del compromiso de la Universidad con la Sociedad.

Palabras clave: *relaciones, universidad, sociedad*



Resumen en inglés

Current social needs lead to a reconsideration and adaption of the educational paradigm present in universities. Thus in 2010/11 it was born the Office of University-Society Relations (ORUS) of the Faculty of Teacher Training of the University of Barcelona. This faculty has nearly 3000 undergraduate students, 600 postgraduate, master and doctoral students, and 331 professors.

The project presented here, encouraged by the Dean's team and unique in the entire University of Barcelona, encompasses three lines of action:

1. Promote mutual understanding, collaboration and transfer of knowledge among different associations, organisations, publishers, museums, etc., involved in the educational world, and the faculty itself.
2. Link and undertake training and research projects that explore the transformation that is experiencing the information and communication society, and which respond to the needs of our students as future education professionals.
3. Promote the development of the EHEA in the Faculty of Teacher Training through various projects related to research and innovation focused on the knowledge of the society around us.

Thus from ORUS we consider various objectives related to two lines of action: the projection (University-Society) and reception (Society-University), which are specified in the establishment of agreements and joint actions in which students and professors from the Faculty complement their training and sphere of activity, extrapolating knowledge and education outside the classroom.

In this document we present some of the specific actions that have been made in the ORUS since its foundation, as well as new lines of action we want to incorporate in the following academic years, which reaffirm the need for such office in favour of the engagement of the University with the Society

Palabras clave en inglés: *relations, university, society*



Introducción

La idiosincrasia que presenta la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona¹, combinando las inquietudes de su equipo deganal y la situación física² en la cual está ubicada dicha facultad, añadió, si cabe, mayor necesidad a la organización de un organismo que se encargase de gestionar el necesario canal de doble vía existente entre la Universidad y la Sociedad. De esta forma, y por iniciativa del citado equipo deganal, se creó durante el curso 2010/2011 la Oficina de Relaciones Universidad-Sociedad (ORUS).

Desde sus orígenes, ORUS ha crecido de forma que los recursos humanos destinados a tal efecto pasaron de dos profesoras en aquel curso inicial hasta cinco profesores/as colaboradores/as y una becaria en la actualidad. Este crecimiento refleja la apuesta y la confianza que equipo deganal y la Facultad de Formación del Profesorado han puesto en este proyecto año tras año.

Líneas de actuación y objetivos de ORUS

ORUS presenta tres líneas básicas de actuación, desde las cuales se articula la razón de ser de la Oficina. Dichas líneas son:

1. Favorecer el conocimiento mutuo, la colaboración y la transmisión de conocimiento entre diferentes asociaciones, entidades, editoriales, muros, etc. implicadas en el mundo educativo, y la propia Facultad.
2. Vincular y emprender acciones formativas y de investigación que profundizan en la transformación que está viviendo la sociedad de la información y la comunicación, y que responde a las necesidades de nuestros estudiantes como futuros profesionales de la educación.
3. Potenciar el desarrollo de las EEES en la Facultad de Formación del Profesorado a través de diversos proyectos vinculados a la investigación e innovación centrados en el conocimiento de la sociedad.

Las líneas descritas se conjugan con las intenciones de sus colaboradores, marcando una serie de objetivos que se concretan en el doble canal aludido anteriormente, según el cual podemos distinguir la **proyección** (Universidad-Sociedad) y la **recepción** (Sociedad-Universidad).

¹ Nos referiremos a la Facultad de Formación del Profesorado a pesar de que en la actualidad, dicha facultad está en proceso de consolidar su fusión con la Facultad de Pedagogía, pasándose a denominar Facultad de Educación.

² La Facultad de Formación del Profesorado se encuentra situada en el Campus de Mundet, junto a la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Psicología. Dicho Campus se encuentra fuera del centro urbano de la ciudad de Barcelona.



Acciones emprendidas y realizadas por ORUS

Tanto los objetivos como la metodología para su consecución seguidos por ORUS, han permitido a lo largo de estos cuatro años de existencia consolidar un protocolo de actuación, el cual, y lejos de plantearse como una forma de ser estática, da sus frutos en forma de acciones concretas y proyectos aún por realizar.

De esta forma, y por ofrecer algunas pequeñas pinceladas del protocolo de actuación comentado, una de las preocupaciones principales de ORUS es el establecimiento de convenios de colaboración, tanto genéricos como específicos, que vinculen la Universidad de Barcelona y la Facultad de Formación del Profesorado con diversas entidades culturales que tengan un ámbito de acción en la ciudad de Barcelona (tales como museos, bibliotecas, fundaciones, etc.); entidades no culturales que realicen actividades de formación (tales como servicios de transportes, diputación, televisiones, etc.) o empresas vinculadas al sector educativo (principalmente editoriales de libros).

A través de dicho protocolo de actuación, desde ORUS se han organizado diversas acciones concretas de recepción que han permitido mejorar la formación de nuestro alumnado. Algunas de estas acciones han sido la organización de visitas guiadas, organización de jornadas que versaban sobre los materiales y recursos educativos, charlas formativas por parte de responsables de diversas asociaciones y centros educativos, formación en proyectos audiovisuales, etc.

De la misma forma, y a través de ORUS se han podido obtener una serie de recursos para la Facultad, tales como más de 800 libros de texto de educación infantil y primaria cedidos por diversas editoriales.

Si nos centramos en la vía de proyección entre la Universidad y la Sociedad, desde ORUS se han organizado diversas actividades continuadas en las cuales el alumnado, en un formato similar al de los proyectos de Aprendizaje y Servicio, ha participado activamente. Por destacar algunas de dichas acciones, podemos citar la participación de varios estudiantes, tanto de grado como de máster, en jornadas dedicadas a la lectura en diversos Colegios Públicos; participación de varios estudiantes de grado en proyectos educativos que TV3 ha llevado a cargo en varios Colegios Públicos, etc.

Además de todo lo descrito hasta ahora, ORUS ofrece una ventana de proyección al personal de la facultad a través de la elaboración de un catálogo sobre la oferta formativa e investigadora del mismo. De esta forma, y en colaboración con la Fundación Bosch i Gimpera³, la Facultad dispone de un catálogo de investigadores accesible desde cualquier ámbito de la sociedad.

Para finalizar, y teniendo en cuenta las dimensiones físicas y formativas de la facultad (casi 3000 alumnos de grado, 600 de postgrados, másteres y doctorados, y 331 profesores), ORUS se ofrece

³ La Fundació Bosch i Gimpera (FBG) se encarga de transferir todo el conocimiento, tecnología e innovación que se produce en la Universidad de Barcelona; gestionando todos los contratos de investigación así como las patentes y licencias creadas.



como una forma de canalizar, orientar y guiar, todas las acciones individuales del profesorado que así lo desee.

Conclusiones

Orus se ha convertido, con el paso de los cursos, en una Oficina pionera en la Universidad de Barcelona en algunos de los aspectos concernientes al establecimiento, consolidación y búsqueda de relaciones entre la Universidad y la Sociedad. De esta forma, y partiendo de la consideración de una Universidad por y para la sociedad, ofrece una serie de servicios tanto al alumnado y profesorado, como a agentes externos de la facultad que pueden ayudar a entender el hecho educativo como “un todo” más allá de las aulas.



La responsabilidad social del profesorado universitario en la formación de una ciudadanía más inclusiva

The social responsibility of university professors in the inclusive education of future citizenship

Salceda Mesa, Marifa e Ibáñez García, Alba. *Universidad de Cantabria*.

Datos de contacto: 676 807 614 | marifa.salcedamesa@educantabria.es

Resumen

Son cada vez más numerosas las voces que nos alertan acerca de la necesidad de una universidad más humanizada y humanizadora, capaz de equilibrar su valor profesionalizador con un, no menos importante, compromiso ético vinculado a la justicia social. En la presente comunicación reflexionamos acerca de la necesidad de realizar un análisis sobre el grado de inclusividad de y desde las propias universidades a través de un proyecto de autoevaluación de los propios centros que se encuentre liderado por el profesorado. En este sentido, nuestro trabajo plantea el desafío al que se enfrenta el profesorado de Educación Superior para, en aras de sus funciones de responsabilidad social, liderar el cambio y posicionarse ante las problemáticas sociales relevantes de su entorno que puedan estar legitimando la injusticia y la exclusión; y hacerlo comenzando por analizar las culturas, políticas y prácticas más o menos inclusivas en que se enmarca el proceso educativo universitario. Realizamos este análisis desde una visión de la universidad como comunidad autocrítica y comprometida con la responsabilidad social que le corresponde en la formación de una ciudadanía con capacidad de transformación social hacia un sistema más justo, equitativo y solidario; así como desde la firme creencia en la Educación Superior como espacio privilegiado para promover la inserción crítica de una ciudadanía más incluída e incluyente.

Palabras clave: *responsabilidad social, educación inclusiva, actuaciones de éxito en EEES, formación docente.*

Abstract

There is now a pressing need for a more human and humanizing university able to equilibrate high-quality professional values with not least ethical commitment linked to social justice. In this communication we reflect on the impact that would take a picture of inclusiveness from the universities through a self-assessment project of the centers led by professors. In this regard, our work raises the challenge facing Higher Education professors to lead the challenge and take



position to the relevant social issues in its environment that may be legitimizing injustice and exclusion; and beginning by analyzing cultures, politics and practises more or less inclusive wich envelops the university educational process. We undertake this analysis from a view of the university as a self-critical community, committed to its social responsibility in the training of citizenship able to be a social transformation agent towards a more just, equitable and solidarity system, from the firm belief in Higher Education as a priviled realm to promote critical insertion of more included and including citizenship.

Key words: *social responsibility, inclusive education, inclusive universities, teacher training.*

Introducción

En la actualidad, la evolución social, cultural, económica y organizativa que delimita los contextos educativos en general y la profesión docente en particular, exige a las universidades una revisión de sus formas de funcionar que requiere no cejar en el empeño por avanzar en el camino de la inclusión hacia filosofías más justas para el sistema educativo. No obstante, muchas de las dinámicas internas de la universidad como organización, pueden estar alejándola de esta finalidad social. Gairín (2012, p. 25) sostiene que

sucede esto cuando dichas dinámicas se centran solo en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones, no buscan clarificar y priorizar los siempre complejos procesos educativos y se mantienen con un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización.

Añadiendo que “se convierten así en anacrónicas, e incluso involucionistas, en relación al cambio social o cultural existente o pretendido” (Ibíd.).

La “Estrategia Universidades 2015” (EU2015, Ministerio de Educación, 2010) dedica una especial atención a la denominada *Tercera Misión*, que se articula en torno a la modernización universitaria intentando hacer converger dos aspectos dicotómicos difícilmente reconciliables: la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el fortalecimiento de las relaciones empresa-universidad desde una racionalidad neoliberal que privilegia la economía de mercado y parece marcar su fin en entrenar mano de obra hábil pero acrítica, en detrimento de la formación ética y humanística.

Vergara (2007, p. 1) señala que la expresión “Responsabilidad Social”, que fue acuñada a partir de publicaciones en el ámbito empresarial, corre el peligro de aplicar los mismos instrumentos y estándares económicos de las empresas haciendo caer a la universidad en la mercantilización de sus centros educativos. Así, desde una visión crítica, la Responsabilidad Social Universitaria “*debe ser pensada de manera distinta, a partir de una cultura de la esperanza que critique el actual sistema económico*” (Ibíd.) y promueva la formación de ciudadanía responsable con capacidad para promover al desarrollo sostenible de los derechos de todas las personas y, especialmente, de aquellas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad institucional, ambiental, cultural, educativa o de cualquier otro tipo.



Para evitar estos riesgos y de acuerdo con Boéssio (2011, p. 10) en que “*compromiso social de la universidad significa también el ejercicio de la crítica y de la resistencia*”, centramos nuestra propuesta para mejorar la formación inclusiva en las universidades en dos referentes: la RSU y la promoción por parte del profesorado de actuaciones que incidan en que las culturas, las políticas y las prácticas de los propios centros universitarios sean más inclusivas.

Proyectos RSU y su impacto en la promoción de una educación universitaria más inclusiva

Como se ha mencionado, la RSU está ligada con los objetivos de la EU2015 (Ministerio de Educación, 2010) y, especialmente, con los relativos a la contribución a la sostenibilidad, la formación de ciudadanía participativa y comprometida con los problemas sociales, la promoción de valores o la vinculación de la universidad con su entorno local inmediato. Para ello, es preciso que las instituciones elaboren un proyecto de RSU aprobado por el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de cada universidad.

Sin embargo, de acuerdo con el análisis de Gaete (2011), existen iniciativas españolas de RSU heterogéneas en función de los enfoques *gerencial*, *normativo* o *transformacional* que cada universidad asume. La consecuencia de ello es que el resultado que se logra no siempre deriva en el más idóneo, dificultando al mismo tiempo alcanzar un comportamiento socialmente responsable y aceptado de forma unánime. Por ejemplo, aquellas universidades que asumen un enfoque *gerencial* dedican sus esfuerzos en identificar una serie de indicadores que les permitan cuantificar el impacto de sus acciones y poder resumirlos en memorias de responsabilidad social como rendición de cuentas a las personas afectadas (*stakeholders*) o como medidas de *marketing*, instrumentalizando la RSU en función de intereses más economicistas y de mercado.

Por su parte, las que giran en torno a un enfoque *normativo* conciben necesaria la definición y aplicación de un conjunto de valores y principios a elección propia con el objetivo de transferirlos e intercambiarlos con su entorno local más inmediato. Como manifestaciones de este planteamiento, encontramos la creación o incorporación de la propia universidad a redes nacionales e internacionales de universidades o la elaboración de un código propio de ética y conducta.

Por último, aquellas que comprenden la RSU desde una perspectiva *transformacional*, entienden que deben liderar las acciones y reflexiones que contribuyan a crear una sociedad mejor, más equitativa y justa para todas las personas. En consecuencia, una mirada desde esta orientación puede suponer diferentes actuaciones que se pueden enmarcar hasta en cuatro ámbitos: formación, investigación, liderazgo social y compromiso social. Por tanto, es esta perspectiva la que más se aproximaría a una cultura institucional de RSU.

En definitiva, desde los diferentes enfoques de RSU existen en realidad diferentes propuestas, unas más exitosas y comprometidas socialmente que otras, que estarían próximas a los planteamientos teóricos y los procesos que promueven una verdadera educación inclusiva y, por tanto, que contribuyen a una universidad más humanizada. Especialmente, desde el enfoque *transformacional*



queda claro que el rol profesional del docente-investigador resulta un aspecto clave y que, como sabemos, ha sido referido en numerosos estudios como el recurso más importante e influyente a la hora de desarrollar entornos cada vez más inclusivos.

Sin embargo, hoy en día podemos observar cómo continúan conviviendo en nuestro país dos visiones sobre la universidad, que sintetizamos en la siguiente tabla y tomamos como vías hacia la eficacia educativa de universidades inclusivas e innovadoras. Como podemos analizar, y de acuerdo con la *Declaración de Talloires¹ (2005)*, suscrita por 27 universidades de todo el mundo, el sentido de responsabilidad social debiera de ocupar un lugar central en la Educación Superior.

Tabla 1. Dos visiones de la Educación Superior (Gairín, 2012, p. 38. Adaptada de Didriksson, 2005)

	Universidad tradicional	Universidad innovadora
Gestión del conocimiento	Enseñanza-aprendizaje unidimensional. Investigación básica y experimental. Práctica docente vertical. Organización departamental disciplinaria. Institución nacional o local.	Aprendizaje multidimensional. Investigación interdisciplinaria y contextualizada. Docente-investigador, promotor de medioambientes de aprendizaje y tutor. Organización de conjuntos y redes.
Ética y valores	Conservadora y competitiva. Predominio epistemológico de las disciplinas. Favorable a la privatización y a la mercantilización.	Innovadora, cooperativa y solidaria. Promotora de la experimentación. Alto compromiso con la responsabilidad social.
Evaluación y rendición de cuentas	Individual o por productos; auditorías. Estandarización de los indicadores de realización. Tendencia a la acreditación frente al mercado.	Predominio de la autoevaluación. Evaluación externa como complementaria o referente. Favorable a criterios de pertenencia social y no de mercado

Analizando detenidamente estas dos visiones dicotómicas de la Educación Superior, no cabe duda de que nos encontramos ante un gran desafío a nivel de gestión estratégica de las universidades para poder avanzar hacia un modelo de universidad innovadora. Y es que, a menudo, a buena parte de la comunidad universitaria le ha resultado difícil desprenderse de los intereses de quienes dependen a nivel económico o del sometimiento intelectual a otras corrientes dominantes que les impide aportar a ese salto científico y ético que se ha comenzado a dar (Flecha, R.; 2011), dejando así de cumplir un papel más crítico y propositivo con la realidad de la que es parte y con su responsabilidad social con la misma.

¹ *Declaración sobre Funciones Cívicas y Responsabilidad Social de la Educación Superior*, Talloires, Francia, septiembre de 2005. Disponible en: <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>



Propuestas para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en las universidades

Trasladando la mirada de responsabilidad social universitaria de un nivel macro (como institución), a un nivel micro (desde nuestra labor como docentes universitarios a nivel de aula o de centro), encontramos también actuaciones que debieran ser analizadas y potenciadas si queremos conseguir una educación de calidad, sin exclusiones.

Parrilla (2007) realizó un estudio sobre la trayectoria de los trabajos más significativos sobre educación inclusiva en España, encontrando que las prácticas docentes enfocadas desde esta filosofía se han ido organizando fundamentalmente en torno a perspectivas diferentes, aunque en ocasiones complementarias, como ejemplo, ya sea siguiendo los planteamientos de inclusión de colectivos en situación de desigualdad, a partir de estudios que cuestionan el currículum, los que inciden en la colaboración docente, en las Comunidades de Aprendizaje o en base a los lineamientos indicados en el *Index for Inclusion* (2000).

Aunque encontramos que la incidencia de las prácticas docentes enfocadas en la educación inclusiva ha sido menor en la universidades españolas, recientemente se ha desarrollado desde la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria un estudio preliminar sobre la adaptación del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) al contexto de Educación Superior².

Si recordamos, esta herramienta se revela como uno de los paradigmas más flexibles y adaptados que existen en la actualidad para iniciar los procesos hacia el giro inclusivo que todas las instituciones educativas deben emprender, identificando las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación, y diseñando planes de actuación orquestados por toda la comunidad educativa y ajustados a las particularidades de cada centro.

Este estudio preliminar (Salceda, 2014) versó sobre la validez de contenido del *Index* construyendo un cuestionario de evaluación de indicadores adaptado al contexto universitario y comprobando dicha propiedad a través de las evidencias en cuanto al grado de adecuación, pertinencia y relevancia expresadas por un grupo de juezas y jueces expertos.

En cuanto a los resultados de la investigación, se encontró que ningún componente del grupo experto dudaba de la necesidad de un cambio de paradigma para los centros de Educación Superior hacia la identidad inclusiva y, por otro, la mayoría de las personas participantes consideraba un reto “difícil” conseguir extrapolar al contexto universitario una herramienta para evaluar su grado de inclusividad por las propias condiciones de rigidez organizativa y funcional que caracterizan estos centros educativos. Con respecto a los resultados del análisis estadístico, paradójicamente, la *Dimensión B* del instrumento: “*Elaborar políticas inclusivas*”, que haría referencia explícita a esta segunda postura, obtuvo puntuaciones significativamente altas; en detrimento de las *Dimensiones*

² SALCEDA, M. (2014). *Adaptación del “Index for Inclusion” al ámbito de la Educación Superior: estudio preliminar* (Trabajo Fin de Máster no publicado). Universidad de Cantabria, Santander. Disponible en: <http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/75/browse?value=Salceda+Mesa%2C+Marifa&type=author>



A y B sobre “*Crear culturas inclusivas*” y “*Desarrollar prácticas inclusivas*”, que se encuentran estrechamente relacionadas con las creencias y actitudes de todas las personas que conforman la comunidad universitaria y la mayor o menor predisposición del profesorado hacia la realización de una revisión inclusiva de su propia práctica docente.

A modo de conclusión sobre este trabajo, se puede afirmar que la adaptación del *Index* al contexto universitario es posible y necesaria para la Educación Superior en España, pero requiere continuar y completar el estudio, tal y como están avanzando otras universidades iberoamericanas (Universidad Federal de Santa Catalina (UFSC), Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidad Federal de São Carlos (UFCAR), Universidad Estatal Paulista (UNESP), Universidad Estatal de Londrina (UEL) y Universidad Estatal do Maringá (UEM)).

Por otra parte, Flecha y Racionero (2012) señalan la evolución positiva que han seguido nuestras universidades en torno a la preocupación por mejorar la docencia, aunque apuntan a que “*el esfuerzo está enfocado hacia una dirección que no se apoya en evidencias científicas internacionales*” (p. 105). Los autores llevan años trabajando en este enfoque, que subraya la férrea resistencia de las universidades españolas a implementar aquellas Actuaciones de Éxito en la educación Universitaria (AEU) que han conseguido importantes avances tanto en los resultados como en la calidad de la formación inicial del profesorado a nivel internacional funcionando a través de una educación basada en evidencias científicas.

Algunas críticas a este modelo (INED21, 2013³) lo tachan de idealista o utópico, reduccionista, poco contextualizado y con escasas pistas acerca de cómo llevarlo a la práctica. Sin embargo, las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) han sido desarrolladas en una de las mejores investigaciones en Ciencias Sociales a nivel europeo (INCLUD-ED Consortium, 2006-2011) con propuestas muy claras y avaladas por la comunidad científica internacional acerca de agrupamientos, recursos, participación de agentes sociales en las aulas y recomendaciones para la administración educativa, docentes y familias y otros miembros de la comunidad, para aplicar medidas que contribuyan al éxito escolar de todo el alumnado y minimicen los riesgos de exclusión.

En el caso concreto del ámbito universitario, las AEU

responden a la necesidad identificada por algunos estudios (Bok, 2008; Welsh & Dehler, 2012) de mejorar el nivel en las universidades y avanzar hacia la excelencia promoviendo, por ejemplo, el dominio de idiomas extranjeros, desarrollando el espíritu crítico, la capacidad de reflexión y el razonamiento moral (Flecha et al., 2014, p. 143).

A modo ilustrativo, presentamos algunas de estas Actuaciones de Éxito en la educación Universitaria (AEU) en la figura a continuación:

³ Proyecto INED21 (2013). Tres críticas al proyecto de Comunidades de Aprendizaje de Ramón Flecha. Disponible en: <http://ined21.com/tres-criticas-al-proyecto-de-comunidades-de-aprendizaje-de-ramon-flecha/>



Figura 1. Algunas Actuaciones de Éxito en la educación Universitaria (AUE)

Se trata, por tanto, de una formación inicial del profesorado basada en evidencias científicas a través de un enfoque más crítico y reflexivo que ya ha dado resultados en países como Finlandia o Reino Unido, demostrando que todos los estudiantes *"adquieren de forma generalizada habilidades y prácticas que habitualmente se relacionan solo con los mejores estudiantes, desarrollando procesos cognitivos de nivel superior"* (Flecha et al., 2014, p. 141). Si bien es cierto que, siendo un modelo educativo que puede coexistir con otras propuestas como las denominadas "buenas prácticas", se ha demostrado que cuantas más actuaciones de éxito se implementen, mejores serán los resultados en esta línea (INCLUD-ED Consortium, 2009).

Conclusiones

Resulta necesario abogar por el refuerzo de un cambio de paradigma que se traduzca en una mayor exigencia de lo social y en la contribución al bien colectivo a través de la asunción de compromisos éticos de formación en el respeto a la diversidad y en la defensa de los derechos humanos. En este sentido, identificamos la RSU como pieza clave para acoger todos aquellos proyectos institucionales que incluyan las AEU para una mejora de la calidad educativa y un nuevo impulso de culturas, políticas y prácticas inclusivas en el EEES.

En la actualidad, sabemos que ya existen algunas experiencias en España de apertura de espacios y tiempos para el encuentro de la universidad con un entorno comunitario más amplio. Es el caso de



la Universidad del País Vasco, que ha comenzado a utilizar la metodología dialógica con el alumnado de la Diplomatura de Educación Social y Magisterio de Bizkaia (Arandia, Alonso-Olea y Martínez Domínguez; 2010); o de las Universidades de Barcelona y Sevilla, con experiencias de estrecha colaboración con Comunidades de Aprendizaje (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler; 2010).

¿Pero qué ocurre con el resto de centros universitarios? ¿Se empieza a aplicar en las universidades españolas el modelo de AEU o, por el contrario, las actuaciones implementadas se limitan a la puesta en marcha de “buenas prácticas” sin evidencias que avalen sus resultados?

En cualquier caso, parece que contamos con algunas herramientas de base científica que pueden contribuir a deshacer la dicotomía entre el valor profesionalizador y humanizador de nuestras universidades contribuyendo al tiempo a la mejora de los resultados y a la excelencia de la Educación Superior en España.

No cabe duda de que atreverse tiene sus riesgos, pero creemos que no ayudar a que la universidad contribuya a construir una sociedad mejor, comporta otros superiores y más probables.

Bibliografía

- AGUILERA, A.; MENDOZA, M.; RACIONERO, S. y SOLER, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24, 1), pp. 45-56.
- ARANDIA, M.; ALONSO-OLEA, M. J. y MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, pp. 309-329.
- BOÉSSIO, B. M. (2011, octubre). *Enseñanza Superior: responsabilidad social, selección docente y profesores principiantes*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Comunicación presentada en Barcelona, España.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion. Developing play learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- FLECHA, R. (2011). Vilanova. La caída del feudalismo universitario español. *RASE*, 4 (2), pp. 115-132.
- FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J. Bautista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 105-129). Barcelona: GRAÒ.
- FLECHA, R.; TINTORÉ, M.; RACIONERO, S. y ARBÓS, A. (2014). Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia tomando las mejores universidades como modelo. *REMIE*, 4 (2), pp. 131-150.



- GAETE, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, pp. 109-133.
- GAIRÍN, J. (2012). La transformación de la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 25-40). Madrid: Pirámide.
- LORENTE, J. y MARTÍN, I. (2012). Representación y participación de los estudiantes en la universidad. Cómo potenciar la participación y el asociacionismo. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 99-135). Madrid: Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*, Gobierno de España. Disponible en:
<http://www.ub.edu/web/ub/ca/sites/reforma/pdf/estrategia-universiat2015.pdf>
- PARRILLA, Á. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer Ed., pp. 19-36.
- PARRILLA, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, pp. 101-117.
- INCLUD-ED Consortium (2006-2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/000572996f9e53a7f80d5>
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission. Disponible en:
http://www.helsinki.fi/~reunamo/article/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf
- RED de la, N. (s/f). Necesidades emergentes y Responsabilidad Social Universitaria. *Revistas alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 65-76.
- VERGARA, A. (2007, abril). *Responsabilidad Social Universitaria: entre la economía y la esperanza*. I Seminario Internacional de Responsabilidad Social. Comunicación presentada en Santiago de Chile.



Percepciones sobre los Límites y las Posibilidades de la Educación Ciudadana en la Formación Inicial del Profesorado

Perceptions of the Limits and Possibilities of Citizenship Education at Initial Teacher Education

Estellés Frade, Marta. *Universidad de Cantabria*

Teléfono: (0034) 942201118 | marta.estelles@unican.es

Resumen

De la consideración de la escuela y la universidad como espacios públicos para el desarrollo de prácticas sociales de naturaleza política y el papel del profesorado en este proceso, surge la necesidad de someter a revisión y discusión todo ese conjunto de prácticas, valores, símbolos, lenguajes, etc. que puedan estar mediatizando la formación de educadores críticos. Al fin y al cabo, no se puede olvidar que los docentes, aun siendo seres activos y reflexivos, llevan a cabo prácticas que no son siempre conscientes ni dirigidas a la consecución de ciertos fines deliberados sino que, por el contrario, responden a procedimientos rutinarios de comportamiento que, a menudo y de forma inadvertida, reproducen prácticas sociales con resultados no siempre deseados. Estas pautas institucionalizadas de conducta que se crean y recrean históricamente a través de una aprehensión tácita de convenciones, hábitos y sobreentendidos tienen un gran protagonismo en la determinación de los límites de la acción. Analizar y reflexionar en torno a la contribución individual a esta reproducción puede ayudar a reconducir dichos actos y ser un medio de transformación institucional y, por tanto, una tarea ineludible a la hora de llevar a cabo prácticas docentes coherentes verdaderamente democráticas. Por ello, este estudio pretende adentrarse en las concepciones que un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria tienen sobre lo que es factible hacer y lo que no a la hora de educar en ciudadanía, en una indagación que permita ir más allá de los discursos conscientes y estructurados de forma lógica. A tal fin, se han utilizado entrevistas semiestructuradas en las que afloran supuestos tácitos y visiones idealizadas sobre los vínculos entre ciudadanía, educación y democracia constitutivos de lo que cabría llamar la subcultura de la educación cívica.

Palabras clave: *Ciudadanía, educación para la ciudadanía, formación del profesorado y percepciones del profesorado.*



Abstract

From the consideration of school and university as a public space for the development of social practices with political nature and the role of the teachers in this process, there is a need for a review and discussion around the set of practices, values, symbols, languages, and etc. that may be mediating the formation of critical educators. After all, it must not be forgotten that teachers while being active and reflective carry out practices that are not always aware or aimed to achieve some deliberated purposes. On the contrary, they are the result of routine procedures and often reproduce inadvertently social practices, with not always desired results. These institutionalized patterns of behavior that are historically created and recreated through the apprehension of tacit conventions, habits, and assumptions have a major role in determining the limits of the action. Analyzing and reflecting on the individual contribution to this picture may help to redirect those acts and to be a means of institutional transformation. As a result, they are unavoidable tasks to perform coherent and truly democratic teaching practices. Thus, this study aims to delve into the perceptions that a group of teachers at the Faculty of Education at the University of Cantabria have as to what is feasible and what is not when it comes to citizenship education, in an inquiry that goes beyond the conscious and logically structured discourses. In order to do that, semi-structured interviews have been used in which it emerges tacit assumptions and idealized visions of the links among citizenship, education and democracy that constitute what might be called the subculture of civic education.

Key words: *Citizenship, citizenship education, teacher education and teachers' perceptions.*

Introducción

Han sido numerosos los discursos que en los últimos años han coincidido en confiar a la educación la promoción de una ciudadanía activa y responsable, en aras de mejorar la calidad de las democracias actuales. No obstante, conviene mostrar cierto escepticismo ante este escenario y no dejarse engañar por el lenguaje explícito de los discursos de las declaraciones institucionales. Al fin y al cabo, puede resultar bastante contradictorio que en el seno de unas sociedades donde persisten acusadas desigualdades de poder, derechos e influencias se procure impulsar una mayor participación ciudadana en la cosa pública. Ahora bien, si desde las facultades y escuelas de magisterio se pretende contribuir a la formación de docentes al servicio de una educación democrática, como dirían Romero y Luis (2008), *digna de ese calificativo*, ello implica necesariamente someter a revisión y discusión todas aquellas prácticas, valores, símbolos, hábitos, lenguajes... que se transmiten y que puedan, de forma inadvertida, reproducir dinámicas sociales con consecuencias poco o nada deseadas. Esas pautas institucionalizadas de conducta se crean y recrean históricamente a través de una aprehensión tácita de convenciones, hábitos y sobreentendidos y tienen un gran protagonismo en la determinación de los límites de la acción. En otras palabras, juegan un papel importante en la configuración de ciertas ideas sobre lo que es o no factible hacer. Este estudio pretende adentrarse en las concepciones que



un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria tienen sobre lo que es posible hacer y lo que no a la hora de educar en ciudadanía, con el fin de detectar algunos de esos supuestos, sobreentendidos, valores, símbolos constitutivos de lo que cabría llamar la subcultura de la educación cívica.

Marco teórico

Ciudadanía y desafección política:

Si la solución está en la educación, ¿el problema es educativo?

En los últimos años hemos sido testigos del exacerbado elenco de investigaciones, documentos técnicos, proyectos institucionales, discursos de las autoridades públicas que han surgido en torno a la ciudadanía “como instrumento para superar los problemas de las sociedades democráticas y dar un nuevo impulso a la vida cívica sobre las que aquellas se sustentan” (Benedicto y Morán, 2002, p. 6). La preocupación colectiva por construir una ciudadanía activa surge fundamentalmente como respuesta a la creciente desafección política que acreditan buena parte de los estudios de opinión pública sobre las actitudes y comportamientos políticos de la ciudadanía. En España al menos así lo evidencian estudios como el realizado por el ISSP y el CIS en 2004 sobre “Ciudadanía y participación”, el elaborado en 2009 sobre la “Calidad de la democracia” o el último “barómetro” del CIS de junio de 2014 según el cual “los políticos en general, los partidos políticos y la política” son considerados el tercer problema más grave en España, tan solo detrás del paro y el fraude y la corrupción. El desarrollo de la ciudadanía se ha presentado como la solución *per excellence* al problema de la desafección y su creciente condición de “fórmula taumatúrgica” no podía, como ya es habitual, surgir al margen de otros discursos relacionados con la educación. Efectivamente, para los gobiernos de los Estados, las organizaciones supranacionales (UNESCO, OCDE...), las agencias de investigación educativa internacionales como la IEA, etcétera, etcétera, el desarrollo de la ciudadanía activa se ha convertido en una labor urgente que debe afrontarse mediante la educación. Así, la educación para la ciudadanía ha pasado a estar en el blanco de una basta variedad de proyectos y políticas educativas, aunque evidentemente las prácticas educativas en este sentido también hayan tenido un gran desarrollo en las últimas décadas (Gimeno Sacristán, 2001; Osler & Strarkey, 2006; Hahn & Alviar-Martin, 2008). Por citar tan solo algunos ejemplos: desde la UNESCO, se fomentó la educación para la ciudadanía a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004); el estudio ICCS (International Civic and Citizenship Study – Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía) puesto en marcha por la Asamblea General de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) realizó diversos estudios sobre el grado de civismo y ciudadanía de jóvenes de 38 países que en 2009 dio lugar a la publicación del informe español; la Comisión Europea cerró el pasado año el programa Europa por la Ciudadanía (2007-2013) encaminado a impulsar la participación y ciudadanía activa. Y un largo etcétera.



Esta no es, sin embargo, la primera vez que el sistema educativo “reacciona ante los problemas sociales que surgen en el contexto social, pretendiendo proporcionar una respuesta educativa a problemas estructurales que tienen su origen en el sistema económico o en el político” (Gimeno Lorente (2009, p. 91). Como explica Romero (1992), el origen institucional de la desafección política en las democracias verdaderamente existentes se halla en la monopolización por parte de los partidos políticos de la estructura representativa que desde ese “elitismo competitivo” necesita de considerables dosis de apatía¹. Dicho de otro modo, se trata de una cuestión estructural y no se puede, por ende, responsabilizar a los ciudadanos y ciudadanas por completo de su creciente desafección. Al fin y al cabo, las prácticas ciudadanas, como señalan Benedicto y Morán (2002), tienen lugar en las instituciones que delimitan las posibilidades de la participación política. Resulta por tanto de vital importancia, advierten los autores citados, el papel de las instituciones en el desarrollo de una cultura cívica.

Pero los supuestos no terminan aquí. La confianza en la educación para promocionar la ciudadanía activa y responsable que se otorga en documentos institucionales como los citados anteriormente da igualmente por sentada la correlación entre educación y participación política. Son muchos los autores (Benedicto y Morán, 2002; Romero, 2012; Fishman y Haas, 2012; entre otros) que recomiendan adoptar posturas cautelosas ante la relación “mayor educación es causa importante de la participación ciudadana”, pues dicha causalidad no tiene por qué darse y en ningún caso es la educación el único factor influyente. Adviértase que esto último supone desplazar la responsabilidad a los ciudadanos y ciudadanas de la (in)existencia de una cultura política sólida, cuando la participación política tampoco se da sin lugares donde poder ejercer la ciudadanía, sean o no los individuos ciudadanos activos.

Lo dicho hasta ahora no quiere decir que la educación no sea en todo caso una condición sine qua non para la participación ciudadana. La democracia debe asentarse en una cultura cívica sólida y esto implica necesariamente el ejercicio de la ciudadanía activa. De esto se puede deducir igualmente que la democracia es tanto un estado como un proceso y que el ejercicio de la ciudadanía activa precisa de la comprensión de los asuntos públicos que posibilite la deliberación conjunta sobre los mismos. Por ello, la educación política constituye un requisito fundamental de una ciudadanía activa. En palabras de Romero (2012, p. 258), “una ciudadanía activa y participativa no puede sino vivir en un estado de educación política continuada”.

Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado

Si ceñimos la mirada al terreno de la formación inicial del profesorado, cabría cuestionarse su poder para educar ciudadanos y ciudadanas, para no dar por sentados presupuestos como los anteriores. Romero y Luis (2007) analizan la construcción social de la práctica docente como marco fundamental

¹ A este respecto, pueden verse a modo de ilustración los casos analizados por Stiglitz (2012) sobre los procesos, cada vez más frecuentes en las democracias actuales, liderados por las elites políticas y económicas para la desmovilización del voto.



para sopesar los límites y las posibilidades de la formación del profesorado. Siguiendo las aportaciones de estos autores, el poder de la formación docente en la determinación de su actuación es limitado y esta acción está constreñida por un poder limitado, una legitimidad limitada y una racionalidad limitada. El potencial de la formación profesional en los dos primeros ámbitos resulta ser muy escaso pero no ocurre lo mismo en el tercero. De esta última sentencia se deduce que la educación profesional encuentra precisamente su marco de acción en este tercer ámbito, es decir, en ampliar más o menos la racionalidad docente. No siempre las prácticas que llevan a cabo los docentes son conscientes o dirigidas hacia ciertos fines deliberados, pues, a menudo y de forma inadvertida, éstas responden más bien a procedimientos rutinarios de conducta que reproducen dinámicas sociales con resultados no siempre deseados. Estas pautas institucionalizadas de comportamiento se crean y recrean históricamente y tienen un gran protagonismo en la configuración de cantidad ideas sobre lo que es factible y lo que no y, por ende, en la determinación de las posibilidades de acción. La cultura en la que se socializa el docente genera formas de pensar, actuar, hábitos y pautas institucionales de comportamiento que se imponen como acciones “lógicas” o naturales y que –en palabras de Cuesta (1998, p. 168)– podríamos denominar “ideologías de la vida cotidiana en este campo profesional”. Estas dinámicas institucionales se reproducen así como se transforman por medio de la propia acción de los profesores y profesoras. Por añadidura, es una tarea ineludible para llevar a cabo prácticas docentes coherentes verdaderamente democráticas revisar la cultura transmitida y la contribución de los agentes a su reproducción o transformación.

Lo mismo ocurre con la ciudadanía. Como señalan Benedicto y Morán (2002, p. 71-74), los ciudadanos y ciudadanas aprenden lo que llaman “gramáticas cívicas”. Esta metafórica expresión alude al conjunto de símbolos, lenguajes, códigos, valores, etc. que forman las representaciones sociales sobre bien público y la vida ciudadana y que definen *lo real*, *lo posible* y *lo deseable* en relación a los mismos. Estas gramáticas lejos de ser inmutables son reproducidas, deformadas y alteradas por medio de la acción de la ciudadanía. Enmarcar la educación ciudadana dentro de los procesos de socialización permite igualmente vislumbrar mejor todas aquellas presuposiciones implícitas acerca de lo que significa ser un ciudadano/a así como su participación en la cosa pública (Romero, 2012). Permite analizar todas aquellas acciones y formas de pensar en torno a la participación política que a menudo se dan por sentadas y que inadvertidamente constriñen la acción ciudadana.

De la consideración del papel de la formación inicial y la importancia en el ejercicio de la ciudadanía activa de someter a discusión todas esas “gramáticas cívicas” que puedan estar comprimiendo la estructura de posibilidades de la ciudadanía, se pueden extraer un par de cuestiones: a) la conveniencia de que los educadores entiendan el ejercicio de su profesión también como un compromiso público o ciudadano² y b) la importancia de que se sometan a revisión igualmente, en

² Pues el problema no solo radica en que muchos docentes no sean ciudadanos activos, sino también en que muchos docentes activos cívicamente han construido una identidad profesional en torno a otro género de



este caso, las “gramáticas escolares” (en la acepción de Tyack & Tobin, 1994) que estén mediatizando la formación de educadores críticos. Al fin y al cabo, ambas resultan necesarias para sortear la reproducción de determinadas dinámicas sociales que estén coadyuvando a generar consecuencias no deseadas y llevar a cabo otras dirigidas a la transformación social. Ahora bien, no por ello se debe entender, como ponen de relieve Cuesta (1999), Romero y Luis (2007), Gimeno Lorente (2007), entre otros, que la ilustración sea suficiente para organizar la acción. Aunque sea ésta condición *sine qua non* por las razones vistas hasta ahora, existen otro tipo de dificultades.

Por un lado, *un problema de socialización y contrasocialización* (Romero y Luis, 2007, p. 11). Para sacar a la luz los entresijos de la cultura escolar no es suficiente con ejercicios de introspección u observación interior ya que, argumentaría Bourdieu (1999), las propias categorías de pensamiento son producto de la historia colectiva y resulta imprescindible, por tanto, historizar y objetivar nuestra propia socialización. Es por ello que Romero y Luis (2007) reclaman una mirada genealógica para dilatar el *sentido de la realidad* (o la capacidad para explicar por qué las cosas son como son) y el *sentido de la posibilidad*, entendido como “la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen” (p. 12). Aunque a esto añaden los autores: “no basta con movilizar el deseo [...] sino que hay que educarlo” (p. 13). Y he aquí el siguiente problema: la resistencia de la voluntad. Ensanchar el sentido de lo posible no es ni garantía de que se quieran modificar las cosas ni de que se vayan a modificar pero, al menos, eso sí, evita la reproducción inconsciente y compulsiva. Por último: la dificultad de organizar la actuación, pues por bien diseñando que esté un plan puede provocar tanto resultados inesperados como indeseados, entre otras cosas, además, porque a menudo existen impedimentos que exceden lo pedagógico como recursos de poder y autoridad. Por ello, advierten los autores, “la formación debería cultivar asimismo la sabiduría estratégica que se precisa en el espacio cívico, y que va implícita en cualquier definición medianamente coherente de una «profesionalidad democrática»” (p. 13).

Objetivo y Metodología

Atendiendo a las consideraciones anteriores, en este trabajo se ha pretendido conocer las percepciones de un grupo de docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria sobre las posibilidades y los límites de la formación inicial del profesorado en la educación ciudadana. Esta investigación forma parte de otra más amplia sobre las diferentes opiniones que este profesorado manifiesta en torno a la ciudadanía y su educación, siendo la presentada aquí una parte esencial de ésta.

Puesto que el objeto de este estudio se fundamenta en conocer las opiniones que distintos profesores y profesoras tienen sobre la estructura de posibilidades de la formación docente inicial en la educación ciudadana, el método utilizado para la realización del mismo responde

lealtades (identificación con unas disciplinas entendidas de ciertas maneras, con una noción de conocimiento supuestamente aséptica y desinteresada, etc.).



consecuentemente a las premisas del método interpretativo. La metodología utilizada por ende en este estudio ha sido cualitativa y la técnica manejada para la recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada.

Para la elección de la muestra se optó por un muestreo intencional, no probabilístico, utilizando como filtro el contenido de las guías docentes de las asignaturas del plan de estudios del grado de Educación Primaria, para localizar a los docentes presumiblemente más sensibles al tema que nos ocupa en este trabajo. La muestra finalmente se eligió en función de los siguientes criterios: a) profesorado responsable de alguna asignatura b) básica u obligatoria c) del grado de Educación Primaria d) de la Universidad de Cantabria e) en cuyas guías docentes se haga mención expresa a alguna cuestión relacionada con la educación para la ciudadanía f) en los apartados “Resultados de aprendizaje de la asignatura”, “Objetivos de la asignatura” y/o “Contenidos” que son los efectivamente redactados por los profesores, toda vez que lo relativo a las competencias se resuelve –al menos en la Universidad de Cantabria– con una mera elección entre opciones dadas de antemano. El número total de profesores y profesoras que cumplían dichos requisitos era nueve y nueve fueron los que aceptaron colaborar.

Para la realización de las entrevistas se utilizó un guión previamente diseñado en el que se les hacía preguntas como las siguientes: ¿crees que los docentes de las facultades/escuelas de magisterio pueden formar ciudadanos activos? ¿por qué? ¿qué posibilidades hay? ¿podrías poner algún ejemplo? ¿qué dificultades/limitaciones se pueden encontrar?

Los datos recogidos fueron analizados a partir de un sistema de categorías³ que recogía las dimensiones: ampliar el sentido de la realidad, ampliar el sentido de la posibilidad, transmisión de valores y actitudes (categoría emergente) y nulas posibilidades. Una vez codificada la información en base a dichas categorías se procedió a la interpretación de los datos.

Resultados

En el conjunto global de todas las entrevistas han sido numerosos los fragmentos discursivos que se referían a la posibilidad de *ampliar el sentido de la realidad* y a la categoría emergente referida a la *transmisión de valores y actitudes*. Aquellas relativas a *ampliar el sentido de la posibilidad* han sido, por el contrario, muy escasas (tan solo una unidad de información codificada) y las referencias a *nulas posibilidades* inexistentes.

Dos de los docentes entrevistados a lo largo de sus discursos destacaban la educación en valores como dimensión primordial de la educación ciudadana, resaltando coherentemente el poder de la formación

³ La investigación más amplia exploraba las siguientes categorías: ciudadanía, participación, educación para la ciudadanía, trabajo en el aula, los *loci* de los aprendizajes cívicos, y las posibilidades de la formación del profesorado. Aunque aquí, como se ha señalado anteriormente, el trabajo se centra únicamente en la última categoría, dentro de la cual se contemplaron las dimensiones que se indican a continuación.



inicial en la *transmisión de valores y actitudes* y subrayando en ambos casos el papel de las metodologías en este proceso. Así por ejemplo:

M: ¿Qué posibilidades tenéis los profesores de la Facultad para esto? P: Muy pocas, muy pocas porque, en primer lugar, la materia curricular te asfixia porque tienes un programa formal y, desde las altas instancias, no se tienen en cuenta estas circunstancias [...] El sistema educativo sigue cargando las tintas en las materias curriculares, que son importantes yo no digo que no haya que cargar las tintas ahí, pero hay que equilibrar. [...] en temas de ciudadanía, de valores que en realidad que vosotros sabéis que el currículum oculto es lo que verdaderamente deja huella en nuestros alumnos. Es decir, que en nuestros alumnos los conocimientos curriculares, que no digo que no sean importantes, no dejan huella en su perspectiva ciudadana. [...] Pero hay que bajar ahí un poco el pistón y equilibrar los pesos. O hay que aprender a darlo a la vez, a solaparlo. Tú sabes que un aprendizaje es significativo cuando deja huella en tus alumnos. Entonces, hay que aprovecharse de esa relación que nosotros tenemos con los alumnos, ese vínculo que establecemos con ellos precisamente para formar esa ciudadanía, que a ver si es posible que nos saque de la ruina en la que estamos metidos. Estamos metidos en una crisis pero no es una crisis económica. La economía es una expresión más de la crisis... y yo no creo que haya una crisis de valores, los valores siguen siendo los mismos, todo el mundo sabe lo que es la honradez o la justicia pero hemos decidido dar la espalda a esos valores y caminar en dirección contraria. [...] Pero el tema está en los currículos de todas las enseñanzas que forman parte del sistema educativo injertar el modelo de ciudadano que queremos formar, es decir, utilizar las materias curriculares también nos puede servir. M: ¿Y cómo puede hacerse eso? P: Hombre, pues por ejemplo, en las metodologías de clase, en la organización de la clase, el tipo de funcionamiento de la clase. P2

En este último fragmento se pone de relieve no solo la progresiva equiparación de la educación ciudadana con la educación en valores sino también el escaso margen de maniobra percibido a la hora de seleccionar los contenidos (si se esencializa la "materia curricular" que "asfixia", solo queda la metodología), además de visiones idealizadas del poder de la educación y la ciudadanía. Estas nociones idealizadas también se manifiestan en otras tres entrevistas más, bien reseñando aspectos de la *ampliación del sentido de la realidad* o bien sobre la *transmisión de valores y actitudes*. Véase a modo de ilustración:

M: ¿Qué posibilidades tenéis, desde tu punto de vista, los profesores de la Facultad para formar ciudadanos? P: En este sentido, me gusta recordar aquella intuición de Freire. Nuestras asignaturas no van a transformar el mundo pero sí que van a transformar a los alumnos y a los ciudadanos que algún día transformarán el mundo. Por tanto, yo creo que nuestro trabajo, y es algo que intentamos llevar al aula, tiene una responsabilidad y una importancia tremenda porque, si hay un impulso transformador en la sociedad, no me cabe duda que no va a venir dado por la política o por la economía, sino que va a venir dado por la ciudadanía. Y esa



ciudadanía se va a formar en las escuelas y no hay ningún poder tan transformador, tan perdurable, tan positivo y tan valioso como la educación y como la cultura. P7

Es más, dos de estos docentes al hablar de la posibilidad de *ampliar el sentido de la realidad* no dudan tampoco en ensalzar el poder del conocimiento para provocar comportamientos más justos o respetuosos, asomando ideas preconcebidas sobre la acción como mera proyección del pensamiento. Véase el siguiente fragmento:

Solamente a través del conocimiento, del análisis, de conocer las raíces, de dónde venimos, dónde estamos o hacia dónde corremos el riesgo de ir. Solamente conociendo las causas seremos capaces de actuar sobre sus consecuencias y seremos capaces posiblemente de actuar y mejorar el futuro. Si no fomentamos este estado de conocimiento, de análisis, de actuación sobre los problemas sociales, seremos incapaces de actuar. Por tanto, realmente a través de la educación no solamente estamos tratando de contribuir a formar futuras generaciones de estudiantes sino que estamos contribuyendo activamente a la posible y deseable resolución de esos problemas. P7

Aquellos docentes que destacan más la dimensión participativa de la educación ciudadana parecen mostrar visiones menos idealizadas del poder de la educación y la ciudadanía e incluso uno de ellos manifiesta abiertamente su preocupación acerca de la falsa relación de correspondencia que a menudo se establece entre lo que se piensa y lo que se hace:

...yo creo que normalmente o muchos nosotros manejamos una especie de axioma por el que una persona que sabe más sobre, por ejemplo, ciencias sociales o que ha analizado de forma más académica, más sesuda una determinada problemática y demás, digamos, que automáticamente va a tener un comportamiento mucho más justo, etc. [...] yo creo que ahí hay una distancia también muy grande que, a veces, como que tendemos a obviar y es una especie de axioma que cada vez estoy más convencido de que no se cumple. P6

Por último, el único docente que contempla la cuestión de *ampliar el sentido de la posibilidad* (que puedan ver otras posibilidades, función A, B, C o D, etc.) y que combina, además, con ciertas reseñas a la *ampliación del sentido de la realidad* (ampliar la idea de lo que es la escuela, la función que cumple, su profesión, etc.) y de la *transmisión de valores y actitudes* (despertar el interés), dice lo siguiente:

M: ¿Qué posibilidades tienen los profesores de la Facultad para educar en ciudadanía? P: Vamos a ver. En principio... hay que ser realista y por eso, en principio, no podemos decir que es algo imposible, vamos a ver, yo creo que para mí, estoy convencido de ello además, al estudiante no le da igual toparse con A o B como profesor. [...] Si el profesor, en este caso, su conducta no promueve ciertos conocimientos y actitudes ante la vida, pues no comprendo cómo, digamos, los alumnos van a ver otras posibilidades. [...] Entonces, de ese modo, es como yo creo que se puede despertar en los alumnos ese interés o una percepción de la escuela o del maestro, de la profesión docente también como mención social, de su carácter histórico y del papel que puede tener la escuela y el propio docente pues, en cierto modo,



para ayudar a producir condiciones que hagan que la escuela se encamine como institución a cumplir la función social A o B, la C o la D, la que, en este caso, como ciudadano o ciudadana estime pertinente. P8

En resumen, la mayor parte de respuestas han estado centradas en cuestiones relativas a la *ampliación del sentido de la realidad* y a la *transmisión de valores y actitudes* y tan solo una de las entrevistas ha hecho mención al sentido de la posibilidad. Además, en diversos fragmentos codificados de cinco de los nueve docentes entrevistados asoman ciertas nociones idealizadas del poder de la ciudadanía y su educación, de los cuales, dos de ellos parecen, además, asociar un mayor conocimiento a una práctica o actuación más justa.

Conclusiones

A partir del hecho de que algunos docentes destaquen con creces la importancia de la metodología en la formación inicial, surge la sospecha de que éstos y otros docentes entrevistados se deslizan por la corriente del idealismo pedagógico en sus discursos. El riesgo de ubicar la cuestión metodológica en la raíz del “problema” de la formación de ciudadanos democráticos supone cuanto menos desviar la atención de la “comprensión ilustrada” de los problemas colectivos y de la discusión y deliberación de las controversias públicas.

Esta sospecha yace igualmente sobre las dos principales presunciones emergentes: por un lado, las visiones idealizadas sobre la educación y la ciudadanía que las estrechan, además, en demasía y, por otro, la confianza en el valor del conocimiento como fundamento suficiente para la organización de la acción. Con respecto a la primera, recuérdese la crítica realizada por Romero (2012) o Benedicto y Morán (2002) sobre sus poco ingenuas y neutrales consecuencias. Y, en relación a la segunda, la función directa que se establece descansa en realidad en una ilusión o tropo que confunde una parte con el todo, pues aunque la ilustración sea una condición imprescindible para la acción, no es desde luego suficiente⁴.

Resulta de interés, además, reparar en el conjunto de valoraciones positivas que a menudo acarrea la aparición de estas presunciones en las entrevistas acompañadas generalmente de un alto componente pasional (“Nuestras asignaturas no van a transformar el mundo pero sí que van a transformar a los alumnos y a los ciudadanos que algún día transformarán el mundo” P7, “...precisamente para formar esa ciudadanía, que a ver si es posible que nos saque de la ruina en la

⁴ ¿Podría esta falsa creencia explicar, al menos en parte, la escasa alusión que los docentes entrevistados hacen a la ampliación del sentido de la posibilidad? Esta pregunta cobra sentido si se tiene en cuenta, como señalan Romero y Luis (2007, p. 13), que “ampliar el sentido de lo posible no garantiza por sí mismo la germinación de un «ansia» innovadora. Pero al menos avala con energía la exigencia de defender las “tradiciones” de cada cual de un modo no tradicional, esto es, no por repetición compulsiva o en clave de sus rituales internos, sino justificándose por referencia a otros usos y discursos educativos”.



que estamos metidos” P2). Pareciera que estos supuestos tácitos fueran más relevantes en los discursos por el valor emocional y simbólico que portan que por la propia veracidad de sus afirmaciones, atendiendo a la tesis de Wagner, Hayes y Flores (2011). Conjeturas como estas tendrían buena cabida en estudios que incorporaran las recomendaciones de Fischman y Haas (2012) de tener en cuenta las formas metafóricas de pensamiento para el análisis de las percepciones sobre la educación ciudadana, pues al fin y al cabo estos componentes morales y emocionales se plasman muchas veces en metáforas bajo fórmulas de “sentido común” o “lógicas” que se utilizan en gran medida de forma automática.

Pero si algo puede revelar acerca de las percepciones individuales la presencia de estos supuestos tácitos, esto es, con pocas dudas, la escasa revisión del papel de la cultura transmitida o, si se prefiere la expresión utilizada por Romero (2014), de esa visión del “currículum como hecho” hondamente arraigada en las instituciones educativas”. Desde luego, a partir de esta indagación en sus nociones no se puede retratar su práctica docente pero esto no quiere decir que presumiblemente no exista ninguna relación entre unas y otras. Recuérdese, a este respecto, las aportaciones de Romero y Luis (2007) sobre el protagonismo de los sobreentendidos tanto en la configuración de las ideas sobre lo que es factible y deseable y lo que no lo es como en la determinación de los límites de la acción. Al fin y al cabo, no conviene olvidar que la consideración de la metodología como la raíz/solución del problema de la educación ciudadana y los supuestos tácitos o las presunciones idealistas puestas aquí de manifiesto coadyuvan sin duda a constreñir aún más el ya limitado marco de acción de la formación inicial del profesorado en este ámbito.

Bibliografía

- BENEDICTO, J. y MORÁN, M. L. (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Madrid: INJUVE
- BOURDIEU, P. (1999). Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, R. (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal.
- CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 42-69.
- FISCHMAN, G. E., & HAAS, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36 (1), 169-196.
- GIMENO LORENTE, P. (2007). Dialéctica, formación del profesorado y didáctica crítica. En J. Romero y A. Luis (eds.). La formación del profesorado a la luz de una “profesionalidad democrática” (pp. 121-142). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.



- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- HAHN, C. L & ALVIAR-MARTIN, T. (2008). International political socialization research. En: L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 81-108). New York: Routledge.
- IEA (2010). ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación. Recuperado [2 de julio de 2013] de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>
- OSLER, A. & STARKEY, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- ROMERO, J. (1992). Las democracias de Europa Occidental de 1945 a nuestros días. *Estudios de Ciencias Sociales*, 5, 153-176.
- ROMERO, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 257-276). Vol. 1. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ROMERO, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21). Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (19). Recuperado [1 de septiembre de 2013] de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/67/193>
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270(123). Recuperado [3 de septiembre de 2014] de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- STIGLITZ, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. Taurus
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- WAGNER, W., HAYES, N. y FLORES, F. (eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.



Alternativas para el desarrollo local sostenible: el caso de Santa María Atexcac, Puebla

Alternatives for sustainable local development: the case of Santa María Atexcac, Puebla

Sánchez Flores Lizbeth. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**. Bahena Benítez Falinda Elizabeth. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Morales Mejía Guadalupe. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.

* Datos de contacto: lisanflo@yahoo.com.mx

Resumen

La situación actual que vive la economía mundial tiene como características la pobreza y desigualdad masivas, cada vez más pronunciada, así como la caída constante de los principales indicadores macroeconómicos, lo que deriva en repercusiones impactantes en el crecimiento económico de un país.

México, es un país que no escapa de los resultados de un mundo globalizado, pero ante las amenazas podemos construir alternativas, las Universidades, los gobiernos, las comunidades revisten una importancia trascendental porque es en la unión y en los acuerdos donde encontramos las alternativas de desarrollo sustentable para nuestras regiones y nuestras localidades. La propuesta de este trabajo radica en un programa integral de desarrollo local en la Junta Auxiliar de Atexcac perteneciente al Estado de Puebla, que nos permitan proponer e implementar proyectos que nos conduzcan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades de México.

Palabras clave: *Pobreza, Desigualdad, desarrollo local, desarrollo sustentable.*

Resumen en inglés

The current situation in the world economy has characteristic massive poverty and inequality, more and more pronounced, and the steady fall of the main macroeconomic indicators, resulting in stunning impact on economic growth of a country.

Mexico is a country that does not escape the results of a globalized world, but before the threats can build alternatives, universities, governments, communities are of paramount importance because it is at the junction and the agreements we find alternatives sustainable development for our region and our locations. The proposal of this work is a comprehensive program of local development in the Auxiliary Board Atexcac belonging to the State of Puebla, which allow us to propose and implement projects that will lead us to improve the living conditions of communities in Mexico.

Palabras clave en inglés: *Poverty, Inequality, local development, sustainable development.*



Introducción

Santa María Atexcac es una Junta Auxiliar ubicada en el Municipio de Huejotzingo perteneciente al Estado de Puebla, México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) retomados por la Secretaría de Desarrollo Social en su Catálogo de Localidades (SEDESOL, 2014) cuenta con una población total de 2,978 habitantes, de los cuales 1,452 personas son hombres y 1,526 son mujeres. El 75% de la población de 15 años y más no cuenta con educación básica completa mientras que el 14% de la población en el mismo rango de edad es analfabeta y 72% de la población total no cuenta con derecho a servicios de salud, lo cual hace que su grado de marginación sea considerado como alto y su grado de rezago social sea medio, además de que la localidad no cuenta con servicios públicos eficientes, como es el caso del servicio de recolección de basura.

Los datos antes señalados sirven como explicación para la situación de migración que padece la Junta Auxiliar. Según la investigación llevada a cabo por la Dra. Gloria Trinidad Salgado Mendoza llamada "Mercado laboral y el VIH/SIDA en Puebla: Atexcac, una comunidad de migrantes" (2014), el alto índice de migración se debe a los bajos salarios percibidos en la localidad. Aun cuando según lo señalado por la investigadora a simple vista se puede apreciar la construcción de casas y locales esto se debe precisamente al dinero que reciben los pobladores de la junta auxiliar de sus familiares que trabajan en los Estados Unidos, principalmente de Wilmington (en Delaware) y Filadelfia (en Pensilvania).

Las pocas expectativas para continuar estudiando, la falta de fuentes de trabajo, los servicios públicos deficientes y los bajos salarios percibidos en las actividades que si pueden realizar, llevan a la población a considerar la migración como su mejor opción. Es por eso que la generación de fuentes de empleo desde el aspecto local que permita la obtención de un salario justo por su trabajo y la conservación de su ambiente resultan de vital importancia para ayudar a la localidad a superar el rezago social, evitar que se expongan a peligros en su camino hacia los Estados Unidos y evitar la separación de las familias y la desintegración de la comunidad.

Es por ello que a continuación se desarrolla la idea de la construcción de una Cooperativa que tenga dos fines básicos: ofrecer la cobertura de un servicio público (hasta ahora claramente deficiente) y generar fuentes de empleo que permitan una integración comunitaria y la obtención de un salario justo. El proyecto a desarrollar está basado en un caso ocurrido en el municipio de Michoacán en principios de la década de los 90's. El caso se puede encontrar en la obra "Problemática y desarrollo municipal" compilado por José Mejía Lira, el artículo tiene por título "Servicio Municipales. Una experiencia de concesión. El caso de la basura en Morelia, Michoacán" (1994, pp 221-247).

El problema fundamental en el proyecto de Morelia fue la concepción del trabajo por parte de las organizaciones civiles que surgieron para resolver el problema de un servicio deficiente de limpia en el municipio. Resultó una lucha constante entre las agrupaciones recolectoras de basura que



había surgido desde un principio y las que buscaban integrarse al sistema de recolección debido al gran éxito del proyecto ciudadano emprendido. Resulta entonces interesante plantear la idea de una forma de asociación colectiva bajo la cual los habitantes logren dar una solución a uno de sus problemas y al mismo tiempo puedan verse beneficiados no sólo en el aspecto de cobertura servicios públicos sino en el aspecto económico y social.

Marco teórico y objeto de estudio

La Economía Social no se refiere a otra cosa sino al llamado Tercer Sector de las economías que es aquel que se encuentra entre el sector público y el sector privado tradicional, aunque las prácticas de economía social no son nuevas, no es sino desde hace algunos años en los que las mismas han cobrado relevancia debido a las recientes y cada vez más constantes crisis provocadas por un sistema económico inestable.

Es así que las características de la economía solidaria (ES) cobran una importancia fundamental para toda aquella persona que busca una alternativa diferente al sistema competitivo tradicional de una empresa, el individualismo y la acumulación no son temas de los cuales se encargue la ES, por el contrario, citando a la Carta de Principios de la Economía Social de la Social Economy Europe "SEE" (2014), la ES propone:

- La primacía de la persona y del objeto social sobre el capital;
- La adhesión voluntaria y abierta;
- El control democrático por sus miembros;
- La conjunción de los intereses de los miembros usuarios y del interés general;
- La defensa y aplicación de los principios de solidaridad y responsabilidad;
- La autonomía de gestión e independencia respecto a los poderes públicos;
- La mayor parte de los excedentes se destinan a la consecución de objetivos en favor del desarrollo sostenible, el interés de los servicios a los miembros y el interés general.

Es decir, es "un concepto que designa a las empresas y organizaciones, especialmente las cooperativas, sociedades mutuales, asociaciones, fundaciones y empresas sociales, las cuales tienen la característica específica de producir bienes, servicios y conocimiento, a la vez que persiguen tanto los objetivos sociales y económicos, y promueven la solidaridad" (OIT, 2014).

La Economía Social fundamenta su estructura en esas empresas y organizaciones que de alguna forma surgieron de forma natural como respuesta a la solución de una necesidad y que a lo largo del tiempo se han conformado como su "eje vertebrador" (Monzón & Chaves, 2012). Es en este punto donde se señala la importancia del cooperativismo como punto medular de la ES, ya que este ha sido uno de los instrumentos más antiguos surgidos en la Gran Bretaña a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX como reacción espontánea de los trabajadores industriales ante la dureza de sus condiciones de vida.



El cooperativismo en opinión de Juan Carlos Junio (actual diputado nacional por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) es: “una doctrina (fundada en un conjunto de valores), una propuesta organizativa y de gestión (centrada en la síntesis de eficiencia y democracia al interior de las entidades solidarias), una perspectiva política (que asume un fuerte compromiso con la construcción de sociedades igualitarias centradas en la ayuda mutua y el esfuerzo propio), una tradición cultural (que se reconoce en su propio desarrollo histórico), y un movimiento social basado en la recreación permanente de sus valores y principios de amplios alcances políticos, económicos, culturales y sociales” (Arias , 2014).

Se puede observar que las cooperativas representan una opción realmente atractiva para la resolución no sólo de temas económicos en la sociedad sino también de cuestiones sociales. Según la Organización Internacional del Trabajo (OT) se estima que alrededor del mundo las cooperativas dan empleo a más de 100 millones de personas. En México la Ley de la Economía Social y Solidaria reconoce en su artículo 4 fracción IV a las Sociedades Cooperativas como una forma de organización social que integra al Sector Social de la Economía.

Recordemos que una de las características de la ES descrita por la SEE se refiere a la consecución de objetivos encaminados en favor del desarrollo sustentable, por lo que la ES no puede dejar de lado su compromiso con el medio ambiente. Es por ello que la OIT publicó en el año 2013 un informe titulado “Providing clean energy and energy Access through cooperatives” (OIT, 2013), en el cual se realiza una amplia descripción de lo que son las cooperativas productoras y distribuidores de energía limpia a través de análisis de casos de cooperativas de diferentes países. Este informe fue publicado justo un año después de haber celebrado el Año Internacional de las Naciones Unidas de las Cooperativas y el Año Internacional de la Energía Sostenible para Todos en el 2012.

Este interesante concepto hace que nos planteemos la idea de la posibilidad de pensar a las cooperativas no sólo como una posible solución al problema económico en cuanto a lo local sino que también plantea la idea de contribuir a detener el daño ecológico que la tradicional forma de producción capitalista ha provocado desde hace ya demasiados años. Las cooperativas de energía limpia abren la puerta para nuevas formas de cooperativas destinadas no sólo a ayudar a las comunidades a solucionar un problema económico, al mismo tiempo hacen que ampliemos las ideas sobre la constitución de nuevas formas de ayudar a frenar el deterioro ambiental mientras se obtiene un beneficio no sólo ecológico sino también en fuentes de empleo e ingresos.

Uno de los objetivos del milenio declarados por la Organización de las Naciones Unidas es precisamente “Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente” (ONU, 2014), pues bien, aunque la ONU haya declarado los objetivos a cumplir por los Estados miembros, estos no siempre cuentan con los recursos (o disposición) necesarios para poder llevarlos a cabo, es entonces que la sociedad en su conjunto debe asumir un papel protagónico. Formas quizás no novedosas pero si mucho más eficientes de las que el sistema actual económico nos ofrece pueden ser la solución para resolución de varios de nuestros problemas.



Metodología

Para la implementación del proyecto se planea llevar a cabo tres fases. Se abarcará desde las reuniones que tengan que llevarse a cabo con los habitantes de la comunidad y con las autoridades de la junta auxiliar para presentar ponencias explicando que es la economía social, las cooperativas y sus beneficios para detectar a la población realmente interesada en participar. Se asume el hecho de que todos los habitantes estarán interesados debido a los posibles beneficios que se esperan sin embargo hay que tomar en cuenta los posibles conflictos a surgir debido a la distribución de las tareas o adquisición de equipo y colaboración material, monetaria, de espacios físicos y en trabajo con las que se fundamenta una cooperativa.

Una vez delimitada la población real interesada dispuesta a cooperar con el proyecto se procederá a contactar con las empresas o en su caso con las organizaciones que tengan como fin promover una cultura ecológica, ya sea mediante donación de material, venta de equipo necesario, oferta de información útil, oportuna y relevante o cual sea que fuere la forma de colaboración que pueda aportar al proyecto. Una vez confirmada su participación se procederá a trabajar en conjunto definiendo las áreas en las que cada una estará trabajando, con el objetivo de evitar la duplicación de tareas, desperdicio de recursos o ineficiencia en el desarrollo del proyecto.

Por último se procederá a la ejecución del proyecto que a su vez deberá considerar por lo menos dos etapas paralelas:

1. La implementación de un sistema de recolección de residuos previamente separados desde su origen para posterior aprovechamiento en la otra etapa.
2. Aprovechamiento de los residuos para la obtención de un ingreso.

Primera fase. Reuniones de información y trabajo con los habitantes.

En esta etapa está planeado hacer un primer acercamiento con las autoridades de la junta auxiliar para definir el lugar en dónde se realizarán las primeras dos reuniones (asumiendo que las autoridades colaborarán). Estas reuniones tendrán como fin comenzar a informar a la población sobre el proyecto, definiendo conceptos de Economía Social, cooperativismo, ecología, reciclaje, y los propósitos principales de emprender el proyecto. Es sobre todo importante estar abiertos a la posibilidad de posibles modificaciones en los objetivos del proyecto puesto que desde el enfoque del desarrollo endógeno los habitantes deben estar involucrados en la definición de los mismos.

Una vez realizadas las primeras dos reuniones en espacios determinados por la autoridad local, se procederá a llevar a cabo las siguientes reuniones de trabajo en los espacios que determinen los propios participantes. Las reuniones posteriores no se determinarán a un número limitado puesto que en el desarrollo del proyecto se volverá cada vez más necesario establecer un centro de reuniones en el cuál la gente pueda asistir de forma constante para seguir informándose sobre las



resoluciones que se hayan tomado en juntas anteriores, para lo cual la población definirá una forma de organización que permita una elección de representantes durante un determinado periodo de tiempo hasta el momento en que se establezca formalmente la cooperativa, lo que permitirá a los participantes conocerse mejor en cuanto al desempeño de las actividades que sean determinadas por ellos mismos. En un principio se planea que la toma de decisiones de estas reuniones asuma un carácter horizontal, es decir, evitar la jerarquización del mando. En un principio las reuniones estarán presididas por el equipo que propone el proyecto y las autoridades locales para posteriormente someter a votación la formación de un consejo conformado por los habitantes, lo cual no será motivo para el cual el equipo que propone el proyecto deje de brindar apoyo para el desarrollo del mismo.

El Consejo formado por los habitantes (se propone que el consejo sea formado por gente en edad adulta con 6 integrantes, 3 hombres y 3 mujeres -como número tentativo hasta determinar de forma específica el total de la población en edad adulta que participará-), definirá las formas de aportación de los interesados en formar la cooperativa. El Consejo determinará los siguientes puntos (la información siguiente referida a la conformación de una cooperativa es retomada de la obra de Baldomero Cerdá y Richart, "Como se funda una cooperativa" (1950):

- a) Extensión del negocio a desarrollarse, es decir las dimensiones que pretende alcanzar.
- b) Fijación del personal técnico y de trabajo que son necesarios para llevar a cabo el objeto deseado.
- c) Determinación del local, maquinaria y útiles de trabajo que han de ser utilizados.
- d) Fijación del capital inicial necesario para dar comienzo a las operaciones.
- e) Posibilidades del rendimiento a conseguir.
- f) Y distribución de los beneficios que se obtengan.

En lo concerniente a la determinación del capital necesario se deben considerar dos tipos:

1. Capital industrial: estará representado por las construcciones, maquinaria, y útiles y herramientas, materias primas, combustible, elementos de transporte, productos en curso de fabricación y productos elaborados.
2. Capital comercial: está constituido por el dinero, créditos, y débitos, mobiliario, valores públicos y particulares, etc., dando lugar a dos especies distintas de capital, esto es, el circulante y el fijo.

Las aportaciones de los individuos para la conformación de una cooperativa no pueden ser diferentes para los futuros asociados, ya que en una sociedad cooperativa todos los asociados disfrutan de iguales derechos y obligaciones. Para poder determinar el capital necesario inicial es fundamental llevar a cabo las reuniones para hacer una estimación del número probable de asociados.



Asimismo el Consejo deberá poner toda la información de las reuniones a disposición de los asociados y se discutirá la mejor forma de llevar a cabo la recolección de los residuos que se pretenden reciclar para lo cual se buscará la capacitación adecuada para establecer estrategias.

Una vez que se haya consolidado el Consejo comunitario se procederá a establecer el contacto con las empresas y organizaciones que resulten de interés para el desarrollo del proyecto.

Segunda fase. Contacto con empresas y organizaciones

Se buscará contacto con empresas relacionadas en la rama del reciclaje, aprovechamiento de residuos y temas referentes a la ecología, para así poder obtener la tecnología necesaria y la capacitación adecuada.

Tercera fase. Implementación.

Una vez establecida la cooperativa se procederá a trazar una ruta de recolección de basura, para lo cual las autoridades locales deberán apoyar con la proporción de la información necesaria en cuanto a los límites territoriales y el total de caminos y zonas habitadas. Mediante la proporción de esa información se determinará el número de vehículos a utilizar y las características de los mismos, lo cual se piensa que pueden ser camionetas adaptadas según las normas sanitarias que apliquen.

Resultados

Se espera que posterior a la sensibilización de los ciudadanos en cuanto a la separación de la basura la recolección sea mucho más fácil y, dependiendo del número de vehículos disponibles, las rutas pueden ser compartidas en horarios distintos, la primera ronda de recolección sería destinada a la recolección de residuos no aprovechables que irán directo hasta el relleno sanitario más cercano al cual el gobierno municipal autorice; la segunda ronda de recolección sería para los residuos aprovechables previamente separados, el destino de estos es el centro de acopio de la cooperativa en donde sería sometidos al tratamiento correspondiente.

Se propone que los horarios de recolección sean por la mañana y los días para el caso de los residuos orgánicos sean los lunes, miércoles y viernes debido a que su descomposición se da en un lapso de tiempo más rápido, mientras que para los residuos inorgánicos se destinaron los días martes y jueves.

El servicio de recolección podrá cobrar una cuota mínima según lo que determine el Consejo de la cooperativa; el servicio se podrá ofrecer no sólo a los miembros de la cooperativa sino a los demás ciudadanos que así lo soliciten (suponiendo que no forman parte de la cooperativa). El dinero recaudado será administrado por el personal que determine el Consejo.

Para el aprovechamiento de los residuos, estos se someterán a los tratamientos y procesos que correspondan según su clasificación. El producto obtenido podrá destinarse a la venta directa en el



caso de plásticos de PET y unicel o a la producción y venta de nuevos objetos según el apoyo que se obtenga de las empresas y organizaciones para la capacitación en la transformación de los mismos; en el caso de los residuos inorgánicos que puedan ser aprovechados para la producción de fertilizantes naturales, el producto podrá ser destinado para el uso personal de los asociados o para su venta según el nivel de producción o decisiones de las asambleas que realice la cooperativa.

Conclusiones

Las Universidades públicas tienen un gran compromiso con la sociedad, son generadoras de conocimiento, y juegan un papel fundamental en el desarrollo regional y local. Este proyecto no se concebiría sin el apoyo de los estudiantes de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y aunque aun no se realiza el proyecto en la localidad mencionada esperamos que se concrete, ya que consideramos que sería una alternativa de desarrollo para la comunidad referida.

Finalmente queremos mencionar que el éxito de este proyecto radicara en la coordinación que exista entre la comunidad de Santa María Atexcac, la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y los diferentes niveles de gobierno.

Bibliografía

- ARIAS, G. (01 de Julio de 2014). Ministerio de Educación, Argentina. Obtenido de Ministerio de Educación, Argentina:
http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/VOLUNTARIADO/doc/economia_social.pdf
- ARIAS, H. (2003). Comunicación y comunidad. En R. P. Recio, *Estudio de las comunidades*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- CERDA, B. (1950). *Como se funda una cooperativa*. México, D.F.: Editorial Nacional, S.A. Congreso del Estado de Puebla. (2014). Ley Orgánica Municipal. Puebla: H. Congreso Del Estado de Puebla.
- DART. (25 de Junio de 2014). DART de México. Obtenido de DART de México:
<http://www.reciclaunicel.com.mx/web/environ.nsf/pages/pmf-mx.html#9>
- DIRECCIÓN NACIONAL DE INNOVACIÓN ACADÉMICA. (05 de Julio de 2014). Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia:
http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/ciencias/2000024/lecciones/cap04/04_01_02.htm
- ECOCE. (05 de Julio de 2014). ECOCE. Obtenido de ECOCE: <http://ecoce.mx/>
- IMDECOOP. (05 de Julio de 2014). Instituto Mexicano de Desarrollo Cooperativo, A.C. Obtenido de Instituto Mexicano de Desarrollo Cooperativo, A.C.:
<http://www.imdecoop.coop/informacion.php>



- INEGI. (29 de Junio de 2014). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía:
http://operativos.inegi.org.mx/sistemas/iter/consultar_info.aspx
- MARTÍNEZ DÍAZ, A. (05 de Julio de 2014). *Recinto Universitario de Mayagüez*. Obtenido de Recinto Universitario de Mayagüez: <http://academic.uprm.edu/amartinez/id2.htm>
- MEJÍA LIRA, J. (1994). Problemática y desarrollo municipal. México. D.F.: Plaza y Valdés.
- MONZÓN, J. L., y CHAVES, R. (2012). *La economía social en la unión europea*. Bruselas: Comité Económico y Social Europeo.
- OIT. (2013). *Providing clean energy and energy access through cooperative*. Suiza: International Labour Organization .
- OIT. (05 de Julio de 2014). Organización Internacional del Trabajo. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---coop/documents/publication/wcms_185354.pdf
- ONU. (05 de Julio de 2014). Organización de las Naciones Unidas. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/envIRON.shtml>
- SALGADO MENDOZA, G. T. (01 de Julio de 2014). Universidad Autónoma Metropolitana. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana:
http://www.izt.uam.mx/amet/congresoqueretaro/ponencias/14_mercado_laboral.doc
- SEDESOL. (29 de Junio de 2014). Unidad de Microrregiones. Obtenido de Unidad de Microrregiones:
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=210740002>
- SOCIAL ECONOMY EUROPE. (05 de Julio de 2014). *Social economy europe*. Obtenido de SOCIAL ECONOMY EUROPE: <http://www.socialeconomy.eu.org/IMG/pdf/SocialEconomyEurope-ESP.pdf>
- YANOME, M. (04 de Julio de 2014). Biblioteca Jurídica Virtual. Obtenido de Biblioteca Jurídica Virtual:
<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2544/31.pdf>



Compromiso ético y respeto al medio ambiente como competencias generales en los estudiantes universitarios de ingeniería y tecnología

Ethical commitment and sustainability competences in university students of engineering and technology

Soler Rovira, José *. *Universidad Politécnica de Madrid*; Arroyo Sanz, Juan Manuel; González Torres, Francisco, Iglesias González, Concepción; Palmero Llamas, Daniel. *Universidad Politécnica de Madrid*

* Datos de contacto: +34 913363711 | jose.soler@upm.es

Resumen

En el marco de implantación de los nuevos títulos de grado en la UPM se ha introducido la enseñanza y evaluación de competencias generales o transversales como el compromiso ético y el respeto al medio ambiente. Durante el curso 2013-14 se han desarrollado varias actividades de enseñanza-aprendizaje de estas competencias en los títulos de grado que se imparten en la EUIT Agrícola de Madrid. En concreto, en el tercer curso del grado en Tecnologías de la Industrias Agrarias y Alimentarias se propuso a los alumnos un dilema moral sobre la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero para mitigar el cambio climático al que se enfrentaría un país que firma un acuerdo de reducción de dichas emisiones. Los alumnos analizaron el dilema moral y seleccionaron argumentos a favor de reducir las emisiones basados en valores morales fundamentales (nivel postconvencional), mientras que los argumentos en contra de reducirlas fueron de naturaleza económica. Sin embargo, menos de la mitad identificaron adecuadamente los valores en conflicto y no argumentaron adecuadamente la decisión tomada, no considerando tampoco la responsabilidad colectiva y compartida de la misma. Finalmente, los alumnos valoraron la actividad como importante en su formación por lo que este interés deberá potenciar su desarrollo y consolidación en próximos cursos, de modo que contribuya a formar profesionales y ciudadanos comprometidos y responsables.

Palabras clave: *ética, ingeniería, juicio moral, medio ambiente, responsabilidad, sostenibilidad.*

Resumen en inglés

Sustainability and ethical commitment are included as core competencies for graduate students in Technical University of Madrid. In 2013-14 academic year, several teaching and learning activities about those core competencies has been developed in the undergraduate degrees of the Agricultural Engineering School in Madrid. One of these activities was a moral dilemma on reducing emissions of greenhouse gases to mitigate climate change that would face a country that signed an agreement to reduce those emissions. The dilemma was solved by the students of Sustainable Production subject in the degree of Technology of Food Industry. Generally, students analyzed the dilemma and selected arguments for and against the options of the dilemma. The first were based in universal moral values (postconventional level), but the later were based in economic reasons. However, less than half



properly identified conflicting values and not adequately argued the decision taken, either not considering the collective and shared responsibility for it. Finally, students considered the activity as important in their education so that this interest should enhance its development and consolidation in future courses, so that helps to educate both committed and responsible professionals and citizens.

Palabras clave en inglés: *Engineering, environment, ethics, moral judgement, responsibility, sustainability.*

Introducción

En los nuevos títulos universitarios de grado se ha introducido la enseñanza y evaluación de competencias generales o transversales. Éstas son una combinación de conocimientos, habilidades actitudes y valores que capacitan a un titulado para desenvolverse y actuar en el contexto académico, profesional o social. El respeto al medio ambiente y el compromiso ético son, entre otras, competencias contempladas en los títulos de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) (Soler Rovira et al., 2009; Soler Rovira et al., 2012).

La definición de esta competencia por parte de la UPM es: Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, útiles para interactuar con el entorno de forma ética, responsable y sostenible, en orden a evitar o disminuir los efectos negativos producidos por las prácticas que ocasiona la actividad humana y promover los beneficios que pueda generar la actividad profesional en el ámbito medioambiental, teniendo en cuenta sus implicaciones económicas y sociales.

La problemática ambiental de las actividades humanas ha promovido diversas respuestas normativas y propuestas como el Informe Brundtland, que en 1987 propone el desarrollo sostenible como el modo de satisfacer nuestras necesidades actuales manteniendo las de las generaciones futuras (Bermejo, 2005). Por lo tanto, una sociedad será sostenible si satisface las necesidades de sus habitantes sin degradar el capital natural y por lo tanto sin poner en peligro a las generaciones futuras. Este capital natural es el conjunto de recursos naturales y culturales, junto con los servicios de regulación y apoyo de la biosfera que permiten el desarrollo de la vida en la tierra.

La magnitud y escala de los problemas y retos ambientales a los que se enfrenta la humanidad en el siglo XXI hace que aparezcan aspectos éticos de los mismos inéditos en la historia humana. Estas nuevas dimensiones éticas de la problemática ambiental pueden describirse como (Marcos, 2001): Dimensión global (los problemas se extienden a todo el planeta, como el agotamiento del ozono estratosférico o el cambio del clima de la Tierra) y supranacional (los problemas de consumo de recursos y de emisión de contaminantes enfrentan a naciones en función de su desarrollo económico). También aparece una dimensión supraespecífica ya que los retos ambientales superan la barrera de la especie humana, al apropiarse ésta de unos recursos que comparte con el resto de especies vivas de la biosfera. Por último, hay que considerar además una dimensión intergeneracional ya que el



agotamiento de recursos o destrucción de ecosistemas actual privará de los mismos a las generaciones futuras (nuestros descendientes).

La gestión de la transición a una sociedad sostenible se desarrolla dentro de un marco político que establece las estrategias a seguir y garantiza la viabilidad de las acciones emprendidas mediante soluciones científicas y tecnológicas (que dan información sobre las causas y soluciones y proporcionan herramientas). Además, es imprescindible un análisis ético de la pertinencia y corrección de esas acciones, siendo las decisiones tomadas producto de una reflexión crítica, analítica y creativa.

El futuro ingeniero o tecnólogo será artífice y partícipe del desarrollo, implementación y evaluación de estrategias y soluciones tecnológicas, por lo que deberá adquirir las necesarias competencias específicas en su campo del saber y otras competencias transversales o generales como el compromiso ético y el respeto al medio ambiente. La labor del ingeniero y tecnólogo es más compleja cada vez y sus efectos sociales, éticos y culturales deben afrontarse con la debida formación, por lo que esta formación en valores es tan necesaria como los conocimientos científico-tecnológicos específicos (Stephan, 2001). Además, la educación deberá proporcionar una formación global e integral, de modo que debe superarse la especialización (Morin, 2010) requiriéndose una visión global de los medios y fines, contexto y consecuencias de la aplicación de sus destrezas (Lozano et al., 2003), además de desarrollar todas las potencialidades humanas, incluyendo también los valores (Puig Rovira y Martín, 1998). Si la técnica atiende al trato con lo material, la ética lo hace a las relaciones entre los sujetos (Savater, 2002). Los valores morales son propiedades de la realidad que surgen de la relación del hombre con su entorno social y natural, que permiten enjuiciar la realidad y orientar nuestra conducta y comportamiento, procurando dar respuesta al qué debo hacer (Puig Rovira y Martín, 1998).

Por lo tanto, la formación y adquisición de competencias transversales en valores permitirá la formación de personas, ciudadanos y profesionales comprometidos y responsables. Las actividades de enseñanza-aprendizaje de estas competencias permitirán afianzar valores y actitudes como la responsabilidad, respeto, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, etc. Por lo tanto, esta competencia afecta a la esfera profesional del estudiante, pero también a la personal y social, dándole marcos de referencia para su interacción con los demás en su esfera profesional y social (Villa y Poblete, 2008).

La formación en valores se ha topado, y se topa, con la objeción del posible "adoctrinamiento" de los alumnos. Tal como explica la profesora Adela Cortina (Cortina, 1986; Cortina, 2003), la ética cívica está formada por un núcleo de valores que constituyen la base sobre la que se construye la convivencia en las sociedades democráticas pluralistas. Estos valores conforman una ética de mínimos compartidos por todos los ciudadanos de esas sociedades, a partir de los cuales cada uno adopta una ética de máximos para alcanzar la felicidad o la vida buena (Cortina, 1986). Los valores morales fundamentales citados por Lozano et al. (2003), y que conformarían esa ética de mínimos compartida, son libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo y responsabilidad, añadiendo la justicia como unión y corolario de todos los anteriores (Cortina, 2010).



Marco teórico y objeto de estudio

El desarrollo de la competencia sobre compromiso ético contribuirá al desarrollo de la personalidad moral, ya que según Villa y Poblete (2008) ésta potenciará el pensamiento coherente, reflexivo y crítico, además de globalizar e integrar los conocimientos y los valores, dando valor a la ética como instrumento normativo.

La construcción de la personalidad moral incluye varias dimensiones, entre las que se incluyen la conciencia moral, los valores morales y el juicio moral (Puig Rovira y Martín, 1998). El juicio moral sería la capacidad de los individuos para reflexionar, argumentar y emitir juicios sobre la corrección o no de los comportamientos humanos, y se considera un elemento clave de la personalidad moral. El juicio moral se aplica a situaciones controvertidas y difíciles de resolver ya que aparecen enfrentados valores igualmente deseables. La validez del juicio depende de los criterios aplicados de modo imparcial y ético, criterios que se basan en el imperativo kantiano (actúa de tal forma de modo que tu máxima pueda elevarse a ley universal) y las propuestas derivadas del mismo (contractualismo de Rawls, ética del discurso de Habermas, etc.) (Puig Rovira y Martín, 1998; Cortina, 2010).

Según la teoría de Kohlberg el juicio moral evoluciona en seis estadios agrupados en tres niveles básicos de razonamiento moral: preconvencional, convencional y postconvencional (Puig Rovira y Martín, 1998). El nivel preconvencional tiene en cuenta sólo los propios intereses y deseos, y en él se toman las decisiones por egoísmo, aprobación de los demás o miedo al castigo. En el nivel convencional se tienen en cuenta las normas sociales y las costumbres, así como leyes y reglas corporativas, tomándose las decisiones por respeto a la autoridad, aceptación e integración en el grupo o la sociedad o por corporativismo. El nivel postconvencional considera principios morales universales como la libertad o la justicia, que están por encima de las leyes o normas sociales.

Existen diferentes recursos educativos para la enseñanza-aprendizaje de valores morales (Puig Rovira y Martín, 1998; Buxarras, 1997), tales como el comentario de textos, la resolución de dilemas morales, etc. Estas metodologías hay que adaptarlas al nivel universitario y al contexto de las titulaciones y materias específicas dentro de las mismas. Es notable el trabajo realizado en este sentido en la Universidad Politécnica de Valencia (Lozano et al., 2003). Según su experiencia recomiendan el uso del dilema moral. Los dilemas morales son un buen método para desarrollar el juicio moral en los alumnos. Éstos encierran un conflicto de valores y suelen presentar dos alternativas enfrentadas entre sí, sobre las cuales debe posicionarse el alumno. No ofrecen una solución clara e indiscutible, ya que ambas presentan valores morales defendibles, por lo que obligan al alumno a reflexionar sobre la alternativa más justa (Puig Rovira y Martín, 1998).

Metodología

El objetivo de este trabajo es el realizar actividades de enseñanza aprendizaje sobre compromiso ético, en concreto sobre valores morales y la evaluación del juicio moral de los estudiantes de tecnología de un grado universitario.



Durante el curso 2013-14 se han desarrollado varias actividades de enseñanza-aprendizaje de esta competencia en los títulos de grado que se imparten en la EUIT Agrícola de Madrid. En concreto, en la asignatura Producción Sostenible del tercer curso del grado en Tecnologías de las Industrias Agrarias y Alimentarias. Se hizo una presentación oral sobre desarrollo sostenible, introduciendo conceptos como límites planetarios, extralimitación, análisis de teoría de juegos, optimismo tecnológico y dimensiones éticas de los problemas ambientales, así como valores morales y elementos del juicio moral.

A continuación, se propuso a los alumnos un dilema moral sobre la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero para mitigar el cambio climático al que se enfrentaría un país que firma un acuerdo de reducción dichas emisiones. Dicho país tiene una potente industria y es un gran emisor per cápita de CO₂ y firma un acuerdo (voluntario y con sanciones por incumplimiento) con un gran número de países (el 75% de los países del mundo) para reducir sus emisiones de gases de efecto invernadero y mitigar el cambio climático y sus efectos sobre el planeta. Realizar los cambios necesarios para la reducción tiene un coste para el país que no tendría si no reduce, existiendo una ganancia si muchos países reducen y se mitiga el cambio climático, que sería nula si pocos lo hacen. De este modo se plantea el dilema moral: ¿Debe reducir sus emisiones dicho país o no?

Se pidió a los alumnos que analizaran el dilema moral y tomaran una decisión sobre la solución correcta siguiendo una serie de pautas en cuanto a la argumentación, el análisis del problema y la solución del dilema. Para tomar la decisión hay que buscar los argumentos que justifican cada una de las dos opciones (reducir o no reducir), considerando ambas, y no la que en principio nos parezca la mejor. Los argumentos a considerar pueden ser de dos tipos: consecuencias que tendrá la decisión y principios legales o valores universales. Las consecuencias de la decisión pueden ser positivas o negativas, tanto para el país, como para el conjunto de países o las generaciones futuras. Los valores son el conjunto de costumbres, normas y principios que guían el comportamiento. El interés, las leyes o los derechos fundamentales (justicia, solidaridad, etc.) son los criterios que se utilizan para valorar las decisiones. El alumno debía enumerar el mayor número posible de argumentos a favor de cada opción.

En cuanto al análisis del problema, el primer paso para hacer frente a un dilema consiste en identificar los valores y principios morales que están en conflicto. Como no hay forma de satisfacer todos los valores que están en juego a la vez, se plantea la opción de elegir una de las dos opciones planteada, ordenando los argumentos en función del valor e importancia que se les asigna.

Por último, la solución del dilema será la opción elegida (reducir o no reducir), detallando los argumentos que la justifican, tratando de refutar además los argumentos que están en contra de la decisión que se ha considerado moralmente correcta.

Además, se planteó al alumno la cuestión de que en el dilema se ha considerado como agente moral al ente "país" que no es una persona en concreto, por lo que debía argumentar si creía que era correcta o



no esa consideración y detallar la persona o grupo de personas sobre la que debería recaer la responsabilidad de la decisión.

La actividad se evaluó teniendo en cuenta si se incluían suficientes argumentos y que estos fuesen adecuados y relevantes, si se señalaban los dos valores más importantes en conflicto y se jerarquizaban los demás correctamente y si la solución estaba redactada de modo claro, haciendo aportaciones personales, destacando los argumentos fundamentales y refutando algunos de los que estaban en contra de la decisión adoptada. Además, se evaluó la argumentación sobre la responsabilidad individual y colectiva.

También se pidió a los alumnos que valorasen el grado de dificultad y el grado de interés para su formación de la actividad en una escala de 0 a 5.

La actividad se entregó en clase y se comentó su estructura y finalidad, realizándose de modo individual fuera del aula en el plazo de una semana, al fin del cual se entregó por escrito. Las entregas de los alumnos fueron evaluadas siguiendo los criterios anteriormente descritos.

Resultados

Los alumnos analizaron el dilema moral (reducir las emisiones de gases de efecto invernadero o no reducirlas) y seleccionaron argumentos a favor y en contra de las opciones del dilema. Los argumentos más citados a favor de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero se muestran en la tabla 1. Es destacable el hecho de que aparecieran con una gran frecuencia argumentos basados en valores de respeto al medio ambiente y de preocupación por la salud y la calidad de vida. También fueron citados bastante la imagen de compromiso, iniciativa y liderazgo del país como argumentos a favor de reducir las emisiones. La solidaridad supranacional e intergeneracional también fue ampliamente mencionada, por delante de cuestiones económicas como beneficios a largo plazo o miedo a sanciones económicas. Aparecen alusiones también a los posibles conflictos derivados del cambio climático y catástrofes. También fueron señalados argumentos sobre el respeto a los acuerdos y las instituciones.

Tabla 1. Argumentos dados por los alumnos a favor de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero.

Argumentos a favor	Porcentaje de alumnos
Respeto al medio ambiente y sostenibilidad	16%
Salud de los ciudadanos y calidad de vida	15%
Iniciativa, compromiso y liderazgo	15%
Solidaridad con las generaciones futuras	11%
Beneficio económico a largo plazo	10%
Miedo a una sanción económica	10%
Solidaridad con el resto de países	9%
Evitar conflictos y catástrofes	7%
Responsabilidad de cumplir los acuerdos y respeto instituciones	7%



De este modo, los alumnos dieron argumentos basados en valores morales fundamentales (respeto, solidaridad, responsabilidad, compromiso). Además, aparecen virtudes más relacionadas con el ámbito gerencial (iniciativa, liderazgo) y aspectos económicos (beneficios, sanciones).

Los argumentos más citados a favor de no reducir las emisiones se muestran en la tabla 2. Destaca enormemente el argumento económico para no reducir las emisiones, además de citarse el descontento de la población, el seguir la costumbre y el poco valor de un acuerdo internacional. Así, los alumnos asignaron valores morales universales a las razones para reducir las emisiones (nivel postconvencional) y citaron casi exclusivamente valores económicos (individuales o sociales) para no reducirlas.

Tabla 2. Argumentos dados por los alumnos en contra de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero.

Argumentos en contra	Porcentaje de alumnos
Ahorro de costes y falta de viabilidad económica	88%
Evitar descontento población	4%
Poco valor del acuerdo	4%
Seguir la costumbre establecida	4%

En general la argumentación fue correcta y se identificaron suficientes pros y contras. Sin embargo, sólo un 40% de los alumnos identificaron adecuadamente los valores en conflicto. Entre otros, se citaron las pérdidas económicas frente a la contaminación planetaria o las sanciones frente al gasto. Además, no jerarquizaron adecuadamente según su importancia los valores morales subyacentes.

Un 20% de los alumnos no dieron solución al dilema, mientras sólo un 5% se decantaron por la opción de no reducir las emisiones de gases de efecto invernadero aunque no lo justificaron adecuadamente. El 75% restante eligió la reducción como mejor opción, aunque sólo un 20% destacaron los argumentos fundamentales y refutaron los que estaban en contra de esa decisión.

Estos desajustes se entiende que provienen de la no adecuada comprensión de la mecánica de realización y resolución del dilema moral planteado (aunque se insistió en ello tanto en la presentación en el aula como en las instrucciones escritas), por lo que esta cuestión habrá que tener en cuenta en otras actividades a realizar en el futuro.

Un 45% de los estudiantes no asignaron correctamente la responsabilidad colectiva de la decisión tomada. Un 20% consideró responsable al gobierno del país, un 5% a la industria y otro 5% a un ente global que obliga al país a cumplir el acuerdo. Por un lado se identifica a quién es el responsable de cumplir el acuerdo firmado (el gobierno como legítimo representante de la soberanía popular) y por otro al responsable de efectuar las acciones necesarias en la práctica para hacerlo posible (la industria). Por otro lado, el restante 25% consideraron la cuestión de la responsabilidad compartida entre todos, gobierno, industria, consumidores y ciudadanos, en el sentido de cooperación y asunción colectiva de responsabilidades (Camps, 2001).



Los alumnos valoraron la actividad realizada como moderadamente difícil (3,3 puntos sobre un máximo de dificultad de 5) y como importante en su formación (4,2 puntos de media sobre un máximo de interés de 5). Podemos interpretar que la dificultad de la actividad se deriva de la novedad de la misma, al ser distinta de los habituales ejercicios y trabajos de corte científico-técnico, y donde además los alumnos han debido utilizar el pensamiento reflexivo y crítico, objetivo implícito de la misma. Por otro lado, el alto interés que ha supuesto para los estudiantes servirá como fortaleza para potenciar su desarrollo, extensión y consolidación en cursos próximos.

Conclusiones

Durante el curso 2013-14 se han desarrollado varias actividades de enseñanza-aprendizaje de las competencias transversales compromiso ético y respeto al medio ambiente. Con el objetivo de formar y evaluar el juicio moral de los estudiantes de tercer curso del grado de Tecnología de las Industrias Agrarias y Alimentarias se les planteó un dilema moral adaptado al nivel universitario y a los contenidos de la asignatura de Producción Sostenible.

Los alumnos analizaron el dilema moral (reducir las emisiones de gases de efecto invernadero o no reducirlas) y seleccionaron argumentos a favor y en contra de las opciones del dilema. Así, se dieron argumentos a favor de la opción de reducir las emisiones basados en valores morales fundamentales (respeto, solidaridad, responsabilidad, compromiso), mostrando un nivel postconvencional en el juicio moral, mientras que los argumentos en contra fueron de naturaleza económica (costes y viabilidad económica). Sin embargo, menos de la mitad identificaron adecuadamente los valores en conflicto y no jerarquizaron adecuadamente según su importancia los valores morales subyacentes. Un 20% argumentó adecuadamente la decisión tomada y refutó los argumentos en contra. Estos desajustes se entiende que provienen de la no adecuada comprensión de la mecánica de realización y resolución del dilema moral planteado, por lo que habrá que tenerlo especialmente en cuenta en próximos cursos.

Por otro lado, la mitad de los estudiantes no asignaron correctamente la responsabilidad colectiva de la decisión tomada, aunque un cuarto de ellos sí que consideraron la cuestión de la responsabilidad compartida de la misma.

Los alumnos valoraron la actividad realizada sobre el dilema moral sobre la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero como moderadamente difícil aunque importante en su formación, por lo que este interés deberá potenciar su desarrollo, extensión y consolidación en cursos próximos. De este modo se irán implantando en el ámbito universitario la adquisición de competencias transversales que formen personas, ciudadanos y profesionales comprometidos y responsables.

Bibliografía

- BERMEJO, R. (2005). La gran transición hacia la sostenibilidad. Principios y estrategias de economía sostenible. Los Libros de La Catarata, Madrid, 354 pp.
- BUXARRAIS, M.R. (1997). La formación del profesorado en educación y valores. Propuesta y materiales. Desclée de Brower, Bilbao.



- CAMPS, V. (2001). Una vida de calidad. Reflexiones sobre bioética. Ares y Mares, Barcelona, 249 pp.
- CORTINA, A. (1986). Ética mínima. Tecnos, Madrid.
- CORTINA, A. (2003). Pluralismo moral, ética de mínimos y ética de máximos. Conferencias en la Universidad de Chile. En:
<http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/rt/printerFriendly/5706/5574>
- CORTINA, a. (2010). Justicia cordial. Mínima Trotta, Madrid, 149 pp.
- LOZANO, F., BONI, A., SIURANA, J.C., CALABUIG, C. (2003). La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia). Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Número 3. Octubre - Noviembre de 2003. En:
<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia02.htm>
- MARCOS, A. (2001). Ética Ambiental. Universidad de Valladolid, Colección Acceso al Saber, Serie Filosofía, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 165 pp.
- MORIN, E. (2010). La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio. Seix Barral, 182 pp.
- VILLA, A., POBLETE, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Universidad de Deusto, Bilbao, 338 pp.
- PUIG ROVIRA, J.M., MARTÍN, X. (1998). La educación moral en la escuela. Teoría y práctica. Edebé, 195 pp.
- SAVATER, F. (2002). Ética y ciudadanía. Montesinos Ensayo, 251 pp.
- SOLER ROVIRA, J., ARROYO, J.M., GONZÁLEZ, F., MOYA, M., USANO, M.C., IGLESIAS, L., IGLESIAS, C., PALMERO, D. (2009). Sustainability skills in higher education: Attitudes, behaviour and ethics of engineering students. ICERI2009 Proceedings, pp: 464-474.
- SOLER ROVIRA, J., ARROYO, J.M., GONZÁLEZ, F., ROJO, C., IGLESIAS, L., IGLESIAS, C., PALMERO, D. (2012). Sustainability and ethical commitment competences in engineering students. ICERI2012 Proceedings, pp: 1393-1401
- STEPHAN, K.D. (2001). Is Engineering Ethics Optional? IEEE Technology and Society Magazine. Winter2001/2002.



Metodologías en la enseñanza para obtener una mejor calidad y creatividad de la UMSNH

In Teaching Methodologies for Better Quality and Creativity, UMSNH

Méndez Toledo, Marta Alicia. *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Arquitectura*

Datos de contacto* 014433140325 y 0144337 mendeztoledo@gmail.com

Resumen:

Ante los cambios en la enseñanza de la arquitectura se han modificado los resultados de creatividad y de calidad con el uso de las nuevas tecnologías como el uso de la computadora se han dado nuevos roles y las funciones en la orientación universitaria, por medio de los programas de intervención orientadora de verdadera calidad que aparte de beneficiar a todos los alumnos como el detonador dentro de la institución por medio de las metodologías de trabajo, de los recursos que se utilizan por medio de sus actividades y diferentes medios de evaluación-.

Tomando de Modelo la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán en México. Ya que en cada institución los modelos de aprendizaje es diferente, puesto que los profesores en su mayoría son profesionistas pero no profesores y sus modelos de enseñanza son variados de acuerdo a sus preparaciones, aunque algunos se llevan con metodologías de calidad pero es importante saber que porcentaje alcanza a permanecer para motivar a los alumnos en una enseñanza para toda la vida.

Es por ello que surge la inquietud de actualizar los modelos educativos en donde se establezcan características de calidad educativa y que nos conlleven a un desarrollo más creativo tanto de los profesores como de los alumnos. Con pequeños ejemplos como el empleado el semestre pasado denominado "TALLER VERTICAL" con la participación de todos los semestres en proyectos colaborativos de apoyo vecinal para una mejora urbana, con una propuesta urbana real.

Palabras clave: enseñanza, *creatividad*, metodología, mejora

Resumen en inglés

Given the changes in teaching architecture have changed the results at creativity and quality with the use of new technologies such as computer use, have been given new roles and functions at the college counseling, through programs counseling intervention of true quality that aport benefit all students as the quality within the institution through the work methodologies, resources that are used by different activities and evaluation tools. Taking as a model the Universidad Michoacana de San Nicolás in Michoacan in México. Since each institution learning models is different since



teachers are mostly professionals but teachers and teaching models are varied according to their preparation, although some are born with teaching methodologies motivation and quality but is important to know that percentage reaches remain to motivate students in a lesson for life. That is why the canern upgrading educational models where estabeshel educational quality and features that lead to a more creative development of both teachers and studels areses. Whit small examples and employee last semester Called Vertical Workshop with the participation of all semesters in collaborative proyects to support local urban improvement ina real urban plan full time teachear at the faculty of architecture of the Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Palabras clave en inglés: *educación, creativity, quality, methodology improvement*

Introducción

Actualmente en los sistemas de enseñanza de las universidades se busca la innovación y la creatividad como lo indica el Dr. Ramón Pérez P. al indicar las características con las que se debe contar como la novedad, la internacionalidad, la creatividad, la sistematización, la orientación de los resultados, así como la permanencia y la diversidad de agentes como parte de ellas, en donde además se requiere de una sucesión cronológica de los hechos, la solución de problemas en donde se definan las estrategias del conocimiento de análisis a las ya establecidas bajo la responsabilidad de cada una de las estrategias tanto sobre el currículum, el aprendizaje, la enseñanza de la didáctica, la organización y la gestión. Son las recomendaciones del Dr. Pérez especialista en Didáctica en la Universidad de Oviedo

Tabla 1. Competencias académicas en la licenciatura

UNESCO	ASPECTOS IMPLICADOS	COMPETENCIAS PARA LA VIDA MANEJO DE SITUACIONES
<p>Aprender a conocer.- sus capacidades ,su desarrollo de las mismas y para un fin positivo. Aprender a ser.- desarrollar sus destrezas manuales por medio de las diferentes actividades. Aprender a ser.-de controlar su carácter por medio de la disciplina. Aprender a vivir</p>	<p>Se manifiesta en las siguientes acciones concretas: Aprendizaje permanente Posibilidad de aprender, evaluar, asumir y dirigir el propio aprendizaje. Movilizar diversos saberes socioculturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad. Los docentes investigan y descubren el conocimiento por cuenta propia.</p>	<p>Posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida. Consideración de aspectos económicos, académicos, afectivos. Iniciativa para llevar a cabo proyectos en su vida. Administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar lo que se presente. Toma de decisiones. Manejo y tolerancia a la frustración. Plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la solución de problemas.</p>



UNESCO	ASPECTOS IMPLICADOS	COMPETENCIAS PARA LA VIDA MANEJO DE SITUACIONES
capacidades desarrolladas en la mejora en cada una de las actividades y mejoramiento de la autoconfianza	El aprendizaje con mayores posibilidades para aprender en equipo	El saber administrar el tiempo y la seguridad en la toma de decisiones en la solución de problemas genera seguridad
RESULTADO Autoconfianza	Aprendizaje en equipo	Calidad Educativa y mejora Personal

Transición hacia economías basadas en el conocimiento. El material con que trabajan las universidades, el conocimiento, parece expandirse hasta el infinito, mientras los recursos disponibles apenas alcanzan para informar. La Universidad es una institución transmisora del conocimiento y reconoce en el conocimiento una dimensión fundamental para los seres humanos y la sociedad (Zurita 1998). La sociedad moderna depende en grado creciente del conocimiento, de su transmisión, aplicación, desarrollo y examen crítico. Un conocimiento que aumenta en progresión geométrica.

Tabla 2 . Los requerimientos de calidad y productividad

La calidad de la docencia		LA DOCENCIA DE LA EDUCACION SUPERIOR
<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede ser definida, calificada y evaluada por quienes se benefician del proceso; como los alumnos técnicos o profesionales y la sociedad que recibe el aporte económico y social del técnico o profesional. 2. Cada elemento interviene en el proceso de docencia, posee dos dimensiones: una dimensión a la que se le denominará real y una aparente 	<p>La dimensión real del elemento, éste contribuye a que se den las condiciones higiénicas o de mantenimiento para que el alumno sea capaz de adquirir las competencias requeridas para un adecuado desempeño en el mundo laboral, pueda hacer un aporte a la sociedad y cumpla sus expectativas personales Dentro de esta relación encontramos, por ejemplo a los laboratorios y talleres</p>	<p>Que permiten que el alumno adquiera determinadas habilidades, o a las salas de computación que permiten que el alumno sea capaz de emplear tecnología Del mismo modo, si se cuenta con profesores con grado de doctorado: la infraestructura es adecuada: con salas espaciosas y luminosas: el currículo se mantiene actualizado, el alumno podrá ser transformado por el proceso de docencia.</p>

Tabla 3. Indicadores de evaluación de la productividad

Elemento profesores	Elemento Infraestructura	Calidad Global del Proceso de Docencia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicador de medición de la dimensión real: Porcentaje de académicos jornada completa equivalente con grado de doctor 2. Indicador de medición de la dimensión aparente: Calificación media de la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. la dimensión real: No. De laboratorios/No. De alumnos El valor obtenido por el indicador debe interpretarse como el nivel de satisfacción alcanzado en relación al nivel deseado. 2. Este indicador definido de 	<p>Una de las críticas más serias que se pueden hacer respecto del tema de la calidad de la docencia se refiere a la carencia de teorías y modelos suficientemente desarrollados y validados que expliquen la manera en que diferentes</p>



Elemento profesores	Elemento Infraestructura	Calidad Global del Proceso de Docencia
calidad del profesorado.	<p>esta manera permite administrar los elementos para generar mejoras en la percepción y por ende en la calidad</p> <p>3. El valor obtenido, debe evaluarse comparándolo con un estándar, establecido</p>	<p>elementos o variables, tales como las identificadas en este trabajo, inciden, afectan o alteran la Calidad de la docencia.</p>

Marco teórico y objeto de estudio

Taller Vertical 1

El objetivo de este ejercicio pretende desarrollar un proyecto arquitectónico para el área de donación de una colonia popular que cumpla con las necesidades de los habitantes colonos del lugar que incluya la infraestructura necesaria que satisfaga el equipamiento urbano de la localidad **enfaticando de manera desglosada el área verde recreacional y** deportiva y proponiendo a nivel de zonificación el equipamiento urbano propuesto.

Planeación de Actividades 1.1.

Organización de los equipos para cubrir las actividades correspondientes a la recopilación de información e insumos para el desarrollo de la propuesta.

- trabajo en campo para la obtención de información:
- Registro y levantamiento del predio.
- Encuesta o entrevista en el sitio para la obtención del programa arquitectónico detallado. Acopio de insumos de diseño (información bibliográfica, antropométrica, mobiliario, normas y reglamentos etc.)

Metodología

Planeación de Actividades 1

Trabajo de diseño y propuesta arquitectónica. Planimetría arquitectónica: Plantas . Cortes . Alzados . Diseño y Detalles de vialidades. Diseño y propuesta de vegetación. Maqueta volumétrica del proyecto.

Área de Donación 1.



El equipo deberá considerar la factibilidad y uso de materiales reciclables, bajo costo o de fácil obtención, sin perder ni degradar el diseño, no siendo obligatorio su uso para el planteamiento del proyecto final.

Resultados

Productos Entregables 1

Láminas de presentación 1.1.

Máximo 2 en formato de 90x60 con el siguiente contenido: Ubicación del predio

Registro fotográfico del estado actual. Topografía del predio. Programa arquitectónico. Plantas Arquitectónicas. Alzados Croquis perspectivas (técnica libre). De mobiliario y elementos urbanos. De áreas deportivas De áreas recreativas En general

Lámina de presentación de propuesta técnica en formato de 90x60 cm 1.2

Con el siguiente contenido: Materiales a utilizar Instalaciones. Procedimientos constructivos (detalles).
Andadores Mobiliario Pavimentos Luminarias

Maqueta Volumétrica de la propuesta 1.2 con escala libre que sea representativa de la volumetría a trabajar así como de las características topográficas del terreno, incluyendo los niveles a considerar en la propuesta. Carpeta de trabajos preliminares. Se entregaran los trabajos preliminares que se realizaran para la culminación de la propuesta como son el caso de encuestas, entrevistas, fotografías, croquis, levantamiento, organigramas de organización etc.



Imagen 1. Ejemplo de un equipo de trabajo:



En donde participaron alumnos desde el segundo semestre hasta el decimo en un trabajo de tres días dedicados a conocer y dar resultados sobre diferentes colonias con espacios proporcionados por el municipio de Morelia, Michoacán

Se realizaron los equipos al azar y los resultados les dio mucha satisfacción de que se lograron los objetivos al aplicar una metodología de trabajo poco usual.

Terminaron muy cansados pero muy satisfechos, aunque siempre tuvieron con ellos algún maestro para guiarlos el desarrollo mayor fue de los alumnos.

Los representantes de las colonias se presentaron para seleccionar la mejor solución a sus solicitudes y solo están en la espera de verlo como una realidad para poder ocupar adecuadamente los espacios perdidos con los que cuentan hasta el momento, lo cual está detenido por cuestiones políticas.

Conclusiones

Integración con la realidad 1

Integrar a la comunidad en el proceso del diseño del área verde de la colonia, teniendo presente los objetivos con un equipo que impulse la participación con constancia y comprensión ante las dificultades.



Integración en Equipos de trabajo 1.1.

Una experiencia de gran valor para los alumnos, en todos los semestres al formar equipos diversos de rango académico y conformarse como apoyo a cada una de las ideas y desarrollarlas.

Bibliografía

- BEDOLLA ARROYO J. A. (2013). Proporciono material y fotografías del taller vertical, porque en ese momento fungió como Secretario Académico de la F.A.
- LÉON SÁNCHEZ J. L. (2010). Manual de Participación Ciudadana para la creación y Diseño de las áreas verdes Urbanas en Barrios y Colonias Populares de las ciudades UNAM, México
- PÉREZ PÉREZ R. S. (2012). Innovación docente y su relación con la Investigación educativa. Aproximación Conceptual ponencia en la NSM
- MENDEZ T. MARTA A., GARCIA R. ZOILA M (2011). Competencias Académicas en la licenciatura UMSNH, Foro Nacional de Tutorías, Centro de Didáctica y Comunicación Educativa



La tutoría virtual, un modelo alternativo para mejorar la eficiencia terminal en el nivel superior

Virtual tutoring, an alternative terminal model to improve efficiency in the upper level

Torres Vázquez, Tania. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

Datos de contacto*Teléfono: 01771 79 230 30 | tanis_7907@hotmail.com

Resumen

La presente comunicación, trata sobre la tutoría virtual y de cómo este modelo puede influir de manera positiva en la eficiencia terminal en el nivel universitario, cabe señalar, que este es sólo el inicio de la investigación (estado del arte y/o conocimiento) que guarda el tema y que la metodología, resultados y conclusiones corresponden exactamente a ese apartado.

Por lo tanto se analizan los modelos de tutoría: presencial y virtual, que se llevan a cabo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México, con el objetivo es llevar a cabo una evaluación de ambos modelos para así poder estructurar una propuesta acorde a las necesidades actuales de la universidad.

Dicha propuesta plantea la utilización de un modelo de tutoría diferente, al que se ha estado trabajando en la UAEH, este modelo es el de la tutoría presencial, donde el tutorado asiste a una entrevista cara a cara con su tutor, se debe mencionar que aunque este modelo funcionó muy bien en sus inicios, hoy día nos enfrentamos a la globalización y a la sociedad del conocimiento que nos brindan nuevas herramientas, las cuales debemos utilizar, si nos ofrecen la oportunidad de mejorar y apoyar a más estudiantes, mismos que son parte de la llamada generación net, precisamente porque utilizan las Tecnología de la Información y Comunicación de forma cotidiana, por lo que se considera conveniente emplear un modelo de Tutoría Virtual, el cual implique foros, chats, páginas web, donde los alumnos puedan hablar sobre diferentes problemáticas.

Palabras clave: *orientación, tutoría virtual, educación superior, retos.*

Resumen en inglés

This communication deals with virtual mentoring and how this model can positively influence the completion rate at the college level, it should be noted that this is only the beginning of the investigation (state of the art and / or knowledge) that save the topic and methodology, results and conclusions correspond exactly to that section.

Therefore models are analyzed tutoring, classroom and virtual, that are conducted at the Autonomous University of Hidalgo State (UAEH), Mexico, with the aim is to carry out an evaluation of both models in order to structure a acorde to the current needs of the proposed university.



This proposal suggests the use of a different model of mentoring, which has been working on UAEH, this model is the face mentoring, tutoring where attending a face to face interview with your tutor, it should be mentioned that although this model worked well in the beginning, today we face globalization and the knowledge society that give us new tools, which we use, if we provide the opportunity to improve and provide more support for students who are part thereof call net generation, precisely because they use the Information Technology and Communication on a daily basis, so it is considered appropriate to use a model of Virtual Tutoring, which involves forums, chats, websites, where students can talk about different problematic

Palabras clave en inglés: *orientation, virtual mentoring, higher education challenges*

Introducción

La Globalización, producto del liberalismo económico, es decir, el libre mercado, la internacionalización o como la llaman algunos otros mundialización y la Sociedad del Conocimiento, han impuesto una nueva agenda para las universidades, que viven hoy grandes cambios producto de las políticas educativas que las naciones implementan para crecer al ritmo que la modernidad les compromete. Ya que, como lo menciona Berger, la ubicación en la sociedad es a través de coordenadas asignadas de manera externa, (Berger L. , 1977) en nuestro caso las coordenadas están dictadas por esas pequeñas “elites” , las cuales dice Mills, están formada por los que tienen el mando en las instituciones directivas, y que por lo tanto tienen la capacidad de influir en la vida de otros hombres o mujeres “ordinarios” (Mills, Wright, 1971), es decir los organismos nacionales (ANUIES) e internacionales (OCDE).

Y es precisamente en este contexto y bajo estas circunstancias que surge el Programa Institucional de Tutoría, cuyo objetivo es:

Proporcionar al estudiante un tutor que le acompañe, guíe y oriente, durante su trayectoria universitaria para contribuir en su desarrollo integral mediante el otorgamiento de servicios de: tutorías, asesorías académicas, atención psicológica, atención médica, orientación vocacional y escolar, becas internas y externas, así como acciones preventivas universitarias de salud, la cobertura en la afiliación al seguro facultativo del IMSS y la difusión de la oferta educativa, fortaleciendo su desarrollo integral (UAEH, 2007).

El PIT se ha implementado en diferentes universidades a petición de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por su parte en la UAEH, se han hecho los esfuerzos pertinentes para contar con el programa un poco antes de la petición de ANUIES, actualmente cada instituto, escuela superior, escuela preparatoria y el SUV, cuentan con el PIT.

El objetivo de dicho programa es proporcionar acompañamiento, guía y orientación a los estudiantes. Se observa que la UAEH, siempre atenta a las necesidades y pendiente del contexto local, regional, nacional e internacional en el que se desenvuelven los estudiantes, ha implementado diferentes



modelos de tutoría, no sólo presencial, sino también virtual, lo cual es el motivo del análisis del presente documento.

Marco teórico y objeto de estudio

2. Marco Teórico

Para la UAEH proporcionar acompañamiento siempre ha sido muy importante, más allá de que los organismos como la ANUIES y OCDE se lo recomienden, ¿por qué se afirma esto? Las OCDE realizó “Exámenes de las políticas nacionales de educación en México” (1994), y a partir de ello recomendó desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los escolares y estudiantes de los niveles medio superior y superior¹; por su parte, ANUIES realizó un análisis profundo respecto a la situación actual de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de las expectativas que tienen hasta 2020, el proceso duro más de un año, desde mediados de 1998 hasta octubre de 1999, e implicó el trabajo de un grupo técnico de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES y una amplia participación de las instituciones afiliadas. De aquí surgen 14 programas de acción, de los cuales el de Desarrollo integral de los alumnos, es de alto interés, ya que plantea lo siguiente:

Apoyar a los alumnos del SES, a través del diseño e implementación por las IES de programas de desarrollo integral, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ANUIES, 1999).

Se observa que los períodos de trabajo son 1994-1999, sin embargo, el anteproyecto de tutoría de la UAEH data de 1992, donde está ya contaba con tres modalidades: individual, grupal y por pares; actualmente se utilizan la individual, grupal y virtual (sólo en las carreras del Sistema de Universidad Virtual SUV, es decir, educación a distancia), por lo que es la Tutoría, emanada de este Programa, el objeto de estudio, ¿por qué? pues se considera que el modelo virtual, aplicado a la educación presencial puede mejorar la eficiencia terminal en el nivel superior.

2.1. *La importancia de emplear el Modelo de Tutoría Virtual.*

Ahora bien, los modelos presencial y virtual, se han implementado en diferentes contextos, por un lado el primero en la educación escolarizada o presencial, que se entiende como la educación que se recibe diariamente en las aulas de los diferentes institutos o escuelas superiores de la UAEH y el último en la educación a distancia, que es la que se encarga de impartir el SUV, a través de las diferentes Tecnologías de la Información y Comunicación, sin embargo, se considera que, en la educación escolarizada también se puede utilizar la tutoría virtual, partiendo de lo siguiente: la sociedad del conocimiento y la globalización de la que hablábamos en un principio, exigen ciudadanos con nuevas habilidades, capaces de utilizar los conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana, personas que sean capaces de identificar la información que vale la

¹ OCDE. (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación. México: OCDE.



pena de la que no, que sean autónomos y autodidácticas, para que pueda existir una verdadera competencia, esto implica, utilizar todos los recursos que estén a nuestro alcance para lograrlo, y en este sentido la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), brindan un gran apoyo para desarrollar en los estudiantes del nivel superior las habilidades antes mencionadas, a través de tutores que se encarguen de dar seguimiento a los alumnos y sus procesos tanto de enseñanza aprendizaje como los familiares, institucionales y administrativos.

El sustento teórico de la tutoría en este trabajo se obtiene de la Teoría de los campos de Pierre Bourdieu, ya que para él un campo es: “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987: 108), es decir, el Programa de Tutorías es un campo, puesto que se ha constituido a través del tiempo y posee leyes de funcionamiento propias, contempladas en el Programa Institucional de Tutoría.

En este orden de ideas, los campos producen prácticas determinadas, es decir, son personas que piensan y actúan de acuerdo a sus habitus, producto de la internalización de lo que la sociedad les demanda (BOURDIEU, 2005).

Todo lo anterior determina los vínculos que han creado para ser parte de este campo y las dificultades que han enfrentado para lograrlo, este es el punto más importante, ya que la tutoría vendría a ser uno de esos vínculos o relaciones, tal como lo expresa Barraul (2007) ² “ el establecimiento de vínculos denota la pertenencia a un espacio común construido, significado y a fin de cuenta inventado” (p.161), luego entonces pueden favorecer el sentimiento de pertenencia de los alumnos universitarios y contribuir a que estos no abandonen la escuela, y de esa forma elevar el índice de Eficiencia Terminal, o lo que para Uriz (1994)³ es el establecimiento de la relación vital entre el sujeto y su entorno (p. 37).

Metodología

3. Hacía un enfoque cualitativo

Se utilizó una metodología de corte cualitativo, puede definirse como un conjunto de prácticas aclarativas que hacen visible lo que antes no era considerado importante, lo transforman y convierten en una serie de representaciones a partir de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es comprensivo, interpretativo y en cierta medida crítico, por lo que al final de la investigación se pretende modificar la eficiencia terminal, es decir, incidir sobre el desempeño académico (para prevenir la deserción escolar) y elevar los índices de Eficiencia Terminal (E.T) a través de la adopción del modelo de Tutoría Virtual

² BARRAULT, O. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad. Revista de Ciencias Humanas UTP, 155-167.

³ URIZ, J. (1994). La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras. México: Siglo XXI.



La investigación cualitativa permite explicar más ampliamente los datos, contextualizar la situación. Se ha ampliado más en las disciplinas humanísticas por lo que se considera el más adecuado para la presente investigación.

El alcance será exploratorio debido a que en este momento lo que se busca es conocer a fondo cada una de las modalidades de Tutoría que se utilizan en la UAEH, compararlos entre sí y de ser posible verificar el impacto que cada uno ha tenido.

Así, se realizó una primera búsqueda de las modalidades de tutoría en la UAEH. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido formándose categorías de análisis a partir de las similitudes o divergencias de la información (Marcelo, 1989), lo que permitió identificar las modalidades de tutoría predominantes en la UAEH. Cabe señalar que se presenta una versión sintetizada de los resultados.

Resultados

4. Los hallazgos

Como ya se mencionó, los datos aquí registrados son el producto de la búsqueda ejecutada para formalizar el estado de la cuestión o del conocimiento que guarda el Modelo de Tutoría Virtual en la UAEH, y de ahí poder establecer la viabilidad y pertinencia de un proyecto de un investigación, que versará sobre este modelo y la forma en que el mismo puede contribuir al aumento de la Eficiencia Terminal en el nivel superior, es decir, en la universidad.

Tabla 1. Modelos de Tutoría⁴

PRESENCIAL	A DISTANCIA/VIRTUAL
La tutoría es un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia escolar (González Cano, García González & Hernández García, 2011)	La tutoría virtual, es una actividad docente que realiza un experto en enseñanza a distancia y en contenidos, o solo en educación a distancia, para guiar el aprendizaje, orientar y facilitar la utilización de recursos y materiales didácticos digitales, promoviendo la interacción con y entre los estudiantes a través de medios tecnológicos, para motivarlos al logro de los objetivos educativos. (UAEH, s/f)
INDIVIDUAL: Es la que se le brinda al alumno de manera personalizada, en entrevista tutorado-tutor, o a distancia. GRUPAL: Es la que brinda el tutor a un grupo de alumnos. Para llevarla a cabo se requiere de una planeación previa. Parte importante, es que incluye la tutoría entre pares, es decir, donde los alumnos se brindan acompañamiento mutuamente.	

⁴ Fuente: Elaboración propia, basada en:

González Cano, M., García González, C., & Hernández García, T. J. (2011). La tutoría como estrategia de apoyo para alumnos en riesgo de baja. 3er. Congreso Internacional de Orientación Educativa, Vocacional y Tutoría (págs. 1-15). Baja California, México: UBC.

UAEH. (s.f.). Manual para el docente de educación a distancia. Recuperado el 02 de Julio de 2014, de Sistema de Universidad Virtual: www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/.../LECT56.pdf



4.1. La Tutoría Presencial

Como se indicó anteriormente, la Tutoría Presencial, es un proceso de acompañamiento, lo que la diferencia de la Tutoría a Distancia es que esta se da cara a cara, tutor-tutorado, en un lugar establecido por la institución para este propósito. Esta puede ser individual o grupal.

4.2. La Tutoría a Distancia/Virtual

La Tutoría a Distancia, por su parte, es una actividad docente, encaminada a guiar, orientar y facilitar la utilización de recursos y materiales didácticos digitales, además de promover la interacción con y entre los estudiantes a través de medios tecnológicos, esta última parte es la que la hace diferente a la Tutoría Presencial, ya que también se brinda de manera individual y grupal.

Ahora bien, la UAEH, considera al estudiante como el centro de todos sus esfuerzos, así se reconoce que no existe un tipo único de estudiante, cada uno es un sujeto, con una historia de vida y un contexto particular, a pesar de que todos comparten una identidad como estudiantes de la UAEH, por tanto para el SUV, no existe un sólo modelo de Tutoría Virtual, sino varios.

Existen cuatro modelos con los que se trabaja en el SUV de la UAEH: A, B, C y D. en cada modelo existen funciones académica, pedagógica, organizativa, institucional, tecnológica y motivacional⁵.

Las cuales explicaremos a grandes rasgos para una mejor comprensión de los modelos.

Académica: Asesorar en relación con los contenidos. Moderar discusiones para la construcción del conocimiento. Revisar y evaluar las actividades de aprendizajes.

Pedagógica: Proporcionar estrategias de aprendizaje, así como recomendaciones y monitorear la elaboración y calidad de trabajos. Realizar un seguimiento para asegurarse que los estudiantes trabajan a un ritmo adecuado para prever la deserción.

Tecnológica: Asesorar en el manejo de herramientas de comunicación de la plataforma educativa; en la descarga de materiales educativos y en la selección y uso de software educativo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Motivacional: Acompañar y dinamizar la acción formativa, motivar para el trabajo efectivo y oportuno del estudiante. Animar y estimular la participación. Realizar la motivación al esfuerzo y logros e identificar dando atención de problemáticas surgidas en la interacción social.

Institucional: Atender y/o canaliza inquietudes de tipo administrativo sobre la inscripción, permanencia y egreso (certificación, diploma, grado...) Ser un enlace con la coordinación del programa para realizar la trayectoria académica y evaluación del proceso educativo, así como investigación e innovación educativa.

⁵ UAEH. (s.f.). Manual para el docente de educación a distancia. Recuperado el 02 de Julio de 2014, de Sistema de Universidad Virtual: www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/.../LECT56.pdf

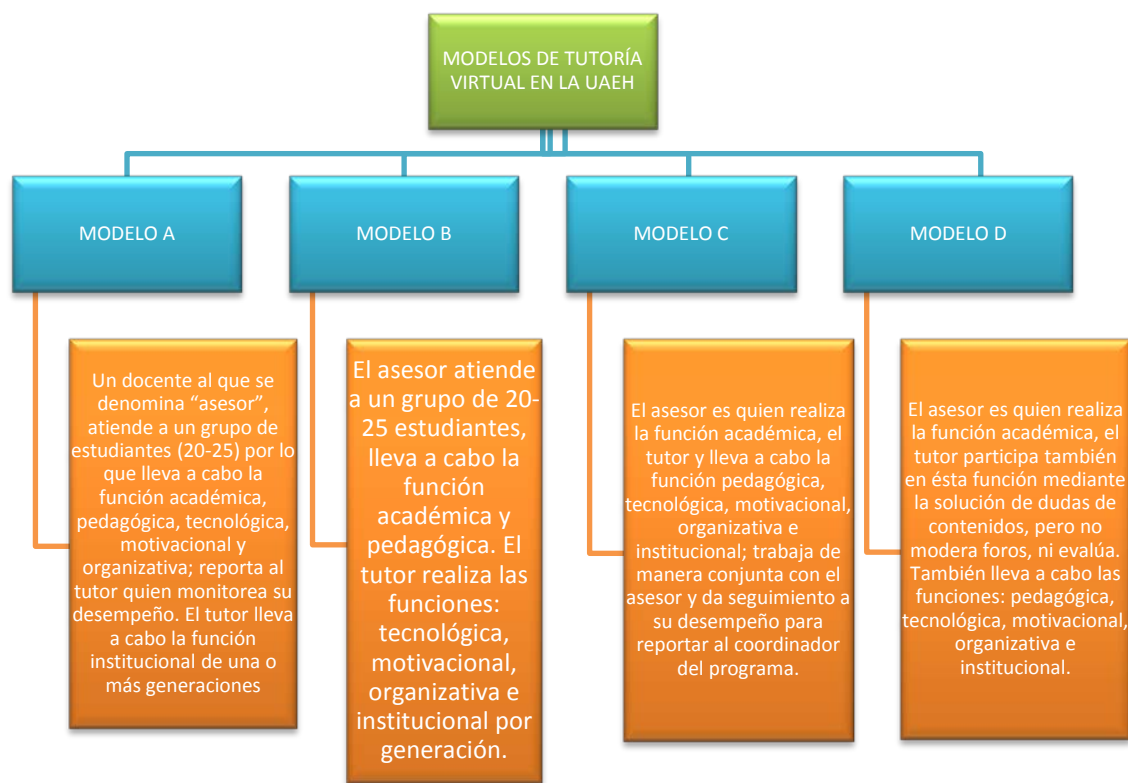


Imagen 1. Modelos de Tutoría Virtual en la UAEH⁶

Se observa que cada modelo cuenta con dos figuras, el asesor y el tutor, el asesor es quien se encarga principalmente de la función académica y el tutor de la función tecnológica, motivacional, organizativa e institucional.

En el caso del modelo A, el tutor sólo lleva a cabo la función institucional, mientras que en el modelo B y C lleva a cabo la función tecnológica, motivacional, organizativa e institucional y en el caso del modelo D, si comparte parte de la función pedagógica.

Conclusiones

5. A manera de conclusión

La UAEH, dentro de todos sus institutos, escuelas superiores y preparatorias ha implementado el Programa Institucional de Tutoría, con la finalidad de brindar acompañamiento a los estudiantes, en todos los semestres, no obstante, dadas las nuevas condiciones, ha tenido que agregar un

⁶ UAEH. (s.f.). Manual para el docente de educación a distancia. Recuperado el 02 de Julio de 2014, de Sistema de Universidad Virtual: www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/.../LECT56.pdf



modelo nuevo que es el de la tutoría virtual, que por el momento sólo opera en el SUV, sin embargo se reconoce la importancia y urgencia de implementar dicho modelo en la educación presencial y no sólo en la educación a distancia.

¿Por qué se propone esto? Debido a que los alumnos que actualmente cursan una licenciatura, son los llamados “nativos digitales” que pertenecen a la generación NET, ¿qué significa esto? “son los actuales jóvenes, adolescentes y niños, nacidos entre 1980 y 2000. Crecieron en la era de la informática y la inmediatez” (MASCLEF, Medina Galván, & Usandivaras, 2010)⁷.

No sólo son parte de una nueva generación de estudiantes, sino de una nueva cultura en la que trasladan su pensamiento y relaciones sociales al campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s), estas les resultan imprescindibles en sus labores diarias, poseen grandes habilidades para jugar, interactuar, buscar y resolver mediante estrategias casi innatas de aprendizaje; son capaces de elaborar y desarrollar proyectos conjuntos sin importar la distancia ni el tiempo (BAEZ Ornelas, 2008)⁸. Quieren todo ya y les aburren las reuniones. Aprenden haciendo. Esta generación está formada por personas que tienen en su cotidianidad recursos tecnológicos de comunicación y telemática a su alcance” (MASCLEF, et al, 2010)

Por lo tanto son jóvenes que usan la tecnología a todas horas y para quienes es más fácil entrar a internet para realizar diferentes actividades, tener la libertad de elegir el tiempo en el que deben realizar la actividad a través de su medio favorito (teléfono o computadora) puede ser de gran utilidad para que no se resistan a llevar a cabo la tutoría y a la vez poder encontrar material que le sea de utilidad para resolver sus dudas en el momento, son ventajas de la tutoría virtual, la cual también supone una ventaja para el tutor, pues si se alimenta bien la base de datos, este se ahorra tiempo y esfuerzo en las cuestiones administrativas (sobre todo de llenado de formatos).

Se observa que estos sujetos tienen características muy especiales las cuales contribuyen a que construyan su conocimiento de manera diferente y también que actúen diferenciadamente, en este sentido es como cobran importancia las palabras de Berger y Luckmann (2012)⁹ “el yo no puede entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en el que se formaron”, de ahí la importancia de tomar en cuenta al sujeto como tal, y también su contexto.

⁷ MASCLEF, M. A., Medina Galván, M., & Usandivaras, S. (2010). Educación Superior: buscando respuestas para la Generación Net. . X Coloquio Sobre Gestión Universitaria En América Del Sur. Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas (págs. 1-13). Mar de la Plata, Argentina: X Coloquio Sobre Gestión Universitaria En América Del Sur. Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas.

⁸ BAEZ Ornelas, D. (2008). Generación net. Docentes innovando, 1-2.

⁹ BERGER, P. L., & Luckmann, T. (2012). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.



Tomando en cuenta estas características, tanto del contexto como de los sujetos, es que se propone el modelo virtual como una alternativa para mejorar la Eficiencia Terminal del nivel superior (universidad).

Bibliografía

- ANUIES. (2002). *Programa Institucional de tutoría*. México: ANUIES.
- BAEZ Ornelas, D. (2008). Generación net. *Docentes innovando*, 1-2.
- BARRAULT, O. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad. *Revista de Ciencias Humanas UTP*, 155-167.
- BERGER, P. (2009). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Península.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1987). *El interes del sociologo, cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, pp. 108-114.
- BOURDIEU, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.
- González Cano, M., García González, C., & Hernández García, T. J. (2011). La tutoría como estrategia de apoyo para alumnos en riesgo de baja. *3er. Congreso Internacional de Orientación Educativa, Vocacional y Tutoría* (págs. 1-15). Baja California, México: UBC.
- GUTIERREZ, A. (2005). *Las practicas sociales:una introduccion a Pierre Bourdieu*. Cordoba: Ferreyra Editor.
- MARDONES, J. (1991). *Universidad Nacional Abierta*. Recuperado el 05 de Agosto de 2014, de Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Nota histórica de una polémica incesante: postgrado.una.edu.ve/filosofia/paginas/mardones1.pd
- MASCLEF, M. A., Medina Galván, M., & Usandivaras, S. (2010). Educación Superior: buscando respuestas para la Generación Net. . *X Coloquio Sobre Gestión Universitaria En América Del Sur. Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas* (págs. 1-13). Mar de la Plata, Argentina: X Coloquio Sobre Gestión Universitaria En América Del Sur. Instituto de Administración, Facultad de Ciencias Económicas.
- OCDE. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México: OCDE.
- UAEH. (2014). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Recuperado el 20 de Agosto de 2014, de Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades: <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/ubicacion.htm>
- UAEH. (s.f.). *Manual para el docente de educación a distancia*. Recuperado el 02 de Julio de 2014, de Sistema de Universidad Virtual: www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/.../LECT56.pdf
- URIZ, J. (1994). *La subjetividad de la organización. El poder más allá de las estructuras*. México: Siglo XXI.



La formación del profesorado de psicología en una propuesta del gobierno brasileño: dilemas y perspectivas

Teacher training psychology in a brazilian government proposal: dilemmas and perspectives

Balduino, de Castro, Jordana. *Universidade Federal de Goiás*; Silva, Nogueira Duarte, Lueli. *Universidade Federal de Goiás* *. *Universidade Federal de Goiás (UFG)*

* Datos de contacto: +55 62 91361524 | jordanabalduino@gmail.com

Resumen

En este trabajo, nos preguntamos cuáles son los riesgos y las contribuciones del Programa de las subvenciones del gobierno federal de iniciación a la docencia (PIBID) en la formación de profesores de Psicología, mientras que se trata de un programa que restaura los dilemas y desafíos que las similitudes históricas entre Psicología y Educación. Basado en una reciente serie de regulaciones brasileñas que afectan tanto el curso de grado en Psicología, y en la defensa de la inclusión de la asignatura de psicología en las escuelas secundarias (proyecto de ley 105/2007), el PIBID se presenta como un nuevo elemento a esta discusión. Un programa que tiene entre algunos de sus objetivos, la articulación de la teoría y la práctica y acercamiento entre la escuela y la universidad, que señala, en primer lugar, las contribuciones y desafíos del profesor de Psicología. Este proyecto se desarrolló durante el año 2013 en una escuela secundaria pública y a partir de un estudio de caso etnográfico, trabajamos con los adolescentes los siguientes temas: la formación de la subjetividad, la sexualidad, los prejuicios y el trabajo. El interés de los estudiantes fue manifestado a través de la participación en clase y la evaluación al final del año que mostraron la contribución de esos temas en la formación crítica y emancipadora de los futuros profesores y de los jóvenes de la escuela.

Palabras clave: *formación, profesores, psicología*

Resumen en inglés

In this paper, we ask what the risks and contributions of the Programme federal government grants initiation to teaching (PIBID) teacher training in psychology are, while this is a program that restores the dilemmas and challenges the historical similarities between Psychology and Education. Based on a recent series of Brazilian regulations that affect both the mandatory offer degree in Psychology, and in the defense of the inclusion of the subject of psychology in secondary schools (Bill 105/2007), is presented as the PIBID a new element to this discussion. A



program that has among some of its objectives, the articulation of theory and practice and approach between school and university, pointing, first, contributions and challenges of psychology professor. This project was developed in 2013 in a public high school and from an ethnographic case study, we work with adolescents the following topics: the formation of subjectivity, sexuality, prejudice and work. The student interest was manifested through class participation and evaluation at the end of the year showed the contribution of these issues in critical and emancipatory education of future teachers and school youth. Google Tradutor para empresas: Google Toolkit de tradução para apps Tradutor de sites Global Market Finder Desativar tradução instantânea Sobre o Google Tradutor Celular Privacidade Ajuda Enviar feedback

Palabras clave en inglés: *training teachers, psychology*

Introducción

La relación entre la Psicología, en cuanto área de saber, y Educación, como práctica social históricamente constituida, aunque estrecha y necesaria, está marcada por una tensión desde su proceso de reconocimiento (MIRANDA, 2008). Un proceso no lineal marcado por las contradicciones relativas tanto a la historia de la Psicología en Brasil como a la historia de la Educación en el País (ANTUNES, 1998, MRECH, 2007).

Recientemente un nuevo elemento retoma la discusión de la relación entre Psicología y Educación en Brasil: las nuevas directrices de los planes de estudio para los cursos de grado en Psicología. Con el decreto nº 5 del 15 de marzo de 2011 (BRASIL, 2011) se establecen normas para la oferta obligatoria de formación de profesores de Psicología como complemento a los cursos de formación de psicólogos, y la Psicología vuelve a adquirir prominencia en la escena de los cursos de grado. Ello conlleva que se plantee como fundamental la discusión sobre la formación de dichos profesores y sus implicaciones en la actuación docente.

Marco teórico y objeto de estudio

La formación del profesor de Psicología en este País cobra incluso más importancia con la propuesta del proyecto de ley (PL 105/2007)¹ que defiende la inclusión de la Psicología como disciplina del plan de estudios en la enseñanza secundaria. La enseñanza secundaria – como campo de actuación del profesor de Psicología – ocupa un lugar privilegiado en el debate acerca de las contribuciones de la enseñanza de Psicología en la educación básica brasileña. La Psicología en la enseñanza secundaria, aunque estaba presente en otros momentos históricos del País (ya fuera en la enseñanza general o en la enseñanza secundaria profesional), como demuestran Soligo y Azzi

¹ Disponible en: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=340480>



(2009), no se afianzó como campo firmemente, dado que "(...) las discusiones sobre la enseñanza de Psicología en el nivel secundario y en general históricamente han ocupado un lugar marginal en la graduación" (PANDITA-PEREIRA y SEKKEL, 2012, P. 974).

En este contexto de discusiones y preocupaciones concernientes a la formación del profesor de Psicología y a su campo de actuación en enseñanza secundaria, el Programa Institucional de Bolsa – beca– de Iniciação à Docência (PIBID) se presenta en el seno de estas normativizaciones y señala contribuciones a partir de sus objetivos "[...] la inserción de los estudiantes en el contexto de las escuelas públicas desde el principio de su formación académica para que desarrollen actividades didáctico-pedagógicas" (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>).

Este programa es una iniciativa del Ministerio de Educación de Brasil para la valoración de la formación de profesores, que tiene por finalidad la mejora de la calidad de la educación básica y se dirige a las instituciones de enseñanza superior que ofrecen cursos de grado, y que deben elaborar un proyecto de iniciación a la docencia que será realizado en colaboración con escuelas de la red pública de enseñanza. Actualmente, todavía es reducido el número de proyectos de Psicología en todo el País debido al número escaso de cursos de grado que ofrecen formación para ese profesorado. Sin embargo, con el nuevo decreto, este programa ha hecho posible un acercamiento de los estudiantes de grado de Psicología a la enseñanza secundaria para replantearse críticamente las contribuciones que la Psicología podría ofrecer a esta etapa de la educación básica, que ha estado siendo defendida por diversas instituciones como se ha especificado arriba. Este escenario exige de forma imperativa la necesidad de que la academia vuelva a dirigir su mirada atentamente a la realidad de la enseñanza básica. Al mismo tiempo, permite cualificar y valorar la formación del profesor de Psicología, ya que como afirman Pandita-Pereira y Sekkel (2012), la "[...] profesión de profesor de Psicología no ha sido históricamente valorada así como la de los psicólogos, ya sea en el proceso de formación o ya sea como posibilidad de actuación" (p. 974).

Metodología

La psicología no está presente en el plan de estudios de la enseñanza secundaria, por ello la asignatura optativa propuesta por el Pibid de Psicología, se he llevado a cabo en colaboración con el profesor de Sociología, debido a las interfaces entre estas dos áreas. Así, el proyecto se ha puesto en marcha con la elaboración, la planificación y realización de una asignatura de la Psicología, es decir, una asignatura que abordara temáticas de la Psicología en la enseñanza secundaria y que formara parte del plan de estudios de la escuela. El Instituto de Educação de Goiás (IEG), institución del estado de Goiás de enseñanza básica localizada en la zona central de su capital, Goiânia, ha sido escogido como campo para la realización de las acciones educativas. La elección de éste ha tenido lugar debido a su importante papel histórico en la excelencia de la formación de profesores de magisterio así como de alumnos de enseñanza básica. Además de lo anterior, la escuela atendía a aproximadamente 3.000 alumnos en su amplio espacio físico, funcionando en los tres turnos. La escuela, en el período de realización de este proyecto, se encontraba en un estado físico precario,



reflejando la indiferencia del sistema educativo público: estructura debilitada; paredes desconchadas; pupitres rotos; reformas inacabadas; biblioteca, laboratorio y piscinas precintados; malas hierbas altas; aulas improvisadas al aire libre y en pasillos; entre otros aspectos, denuncian la degradación que la institución ha ido sufriendo a través del tiempo. En contrapartida, el análisis documental realizado por el proyecto de Psicología ha demostrado que la institución, fundada en 1929, se constituyó como un referente en educación hasta mediados de la década de los 70 (BRZEZINSKI, 1987), actuando como un centro de investigación, difusión de directrices educativas y también la cultura en la capital del estado de Goiás.

Como manera de abarcar la realidad de la institución y de vislumbrar las contribuciones en la formación de los alumnos, el trabajo inicial ha consistido en la realización de un estudio de caso etnográfico de la institución en general, de la enseñanza secundaria y, particularmente, de sus alumnos. Se hicieron observaciones participantes, análisis de documentos, entrevistas y encuestas a alumnos, profesores y otros empleados. Una vez recopilados los datos, se analizaron conforme al método de estudio de caso etnográfico (ANDRES, 2005).

Este estudio profundizado de la realidad ha sido fundamental para comprender como la adscripción de la institución podría ser significativa y coherente con los objetivos del PIBID. Además de lo anterior, ha sido posible vislumbrar los obstáculos al proceso y las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en dicho contexto. En el estudio realizado nos topamos con adversidades y problemas que reflejan de modo específico lo que se configura en el sistema educativo más amplio. Los resultados han señalado que, aunque el IEG todavía permanece en el ideario del pueblo de Goiânia como una escuela de calidad, en ese momento se encontraba con una infraestructura precaria, con la falta de recursos, sufriendo con la indiferencia que la Educación Pública ha sufrido en este País.

Otro dato significativo de este análisis trata sobre el estereotipo atribuido al alumno de institución pública. A este discente muchas veces se le considera displicente y apático, alguien a quien no le importa su educación y no le preocupa su vida escolar. Sin embargo, el estudio denso de la realidad ha proporcionado datos que hacen posible desechar esas etiquetas y rescatar el contexto en el cual se inserta ese alumno, entendiéndolo no como problema aislado sino como el retrato del sistema educativo más amplio. Dentro de ese contexto, también nos encontramos con profesores desmotivados en el aula, no valorados socialmente e insatisfechos con las condiciones de trabajo.

Planteamos de forma destacada dos ejes que son consecuencia de los objetivos señalados arriba: uno dirigido hacia la formación de los que estudian el grado y el otro hacia la formación de los alumnos de enseñanza secundaria. Así, este primero presentó como objetivos específicos: articular teoría y práctica; acercar la educación superior a la educación básica; proporcionar experiencias didáctico-pedagógicas; estudiar temáticas de la Psicología y desnaturalizar el "fracaso" escolar del alumno de la escuela pública. Finalmente, se determinó el objetivo de que el estudiante de grado pudiera



tener la experiencia y reflexionar sobre las posibles contribuciones de la Psicología en cuanto asignatura en la enseñanza secundaria.

El eje de la formación de los alumnos de la enseñanza secundaria se ha relacionado con los objetivos específicos de la asignatura optativa, que tenían por finalidad: presentar las diversas formas de aprehensión de los fenómenos de la realidad; distinguir sentido común y ciencia; discutir la constitución de la subjetividad, sus determinantes y sus diferentes formas de expresión en la sociedad; desnaturalizar fenómenos sociales que generan intolerancia y la prejuicio; discutir temáticas referentes a los conflictos que vive la juventud como: sexualidad, opción profesional y relaciones interpersonales. El propósito más importante de todos estos objetivos era hacer posible una formación crítica, emancipadora y humana a los alumnos.

Estos contenidos incluidos en el plan del curso de la asignatura se han elegido de acuerdo con el análisis de los datos recogidos en el estudio etnográfico, en consonancia con el análisis bibliográfico realizado acerca de las experiencias anteriores en las que ha habido inserción de la Psicología en la enseñanza secundaria. Las temáticas se han trabajado como contenidos del plan de estudios, divididos en cuatro unidades: I- La Ciencia Psicológica, II- La Constitución de la Subjetividad, III- Trabajo y profesión y IV- Lo diferente: prejuicio, bullying y violencia.

Las unidades I y II han tratado mantener cierta continuidad y complementariedad en lo que se refiere a los contenidos. Empezar la asignatura discutiendo Ciencia y Sentido Común se justifica por la necesidad de ubicar la Psicología en cuanto área del conocimiento científico para los alumnos.

El conocimiento de los alumnos acerca de la Psicología se limitaba a la experiencia que ellos mismos habían tenido con la Psicología, ya fuera a través de los medios de comunicación o de contacto directo o indirecto con el psicólogo, dado que no existe la asignatura en la enseñanza secundaria. El curso se ha empezado con una contextualización de la Psicología y una exposición acerca de nuestra intervención dentro de la escuela, es decir, hemos expuesto que nuestro papel en la institución iba a ser como profesores de Psicología y no como clínicos, psicólogos escolares o investigadores. Además de ello, se ha caracterizado el campo de conocimiento psicológico de modo práctico, con el propósito de fundamentar la definición de Psicología y la que se propone esa ciencia.

Se han realizado en la asignatura discusiones para distinguir la Psicología científica del sentido común, en especial en lo que se refiere al consejo de amigos, al misticismo, a la religiosidad, etc. Además, se han presentado los criterios para que un conocimiento fuera considerado científico, el objeto del estudio de la Psicología, y finalmente, clausurando la primera unidad, los alumnos han tomado conocimiento de forma panorámica de algunos de los diversos campos de intervención del psicólogo.

Dando continuidad al contenido impartido en este primer momento, la unidad II se planteó una profundización del objeto del estudio de la Psicología: la subjetividad. Ante la complejidad del concepto de subjetividad, se ha necesitado una cuidadosa transposición didáctica para que el



contenido fuera transmitido de forma accesible los alumnos. Para ello, se han problematizado las multideterminaciones del hombre en los diversos contextos formativos y los aspectos innatos y adquiridos en la constitución del hombre.

Todos estos contenidos trabajados se han constituido como un substrato para la adquisición de los conocimientos subsecuentes, haciendo posible incluso la discusión del tema de la sexualidad en la perspectiva del Psicoanálisis. Entre tantos contextos formativos y elementos que componen la multideterminación del ser humano, la sexualidad se ha seleccionado como contenido debido al interés suscitado en la comunidad escolar por el tema, y también a partir del análisis bibliográfico que señalaba tal tema como relevante para los adolescentes. A pesar de ya estar siendo trabajada por la asignatura de Biología en la enseñanza secundaria, consideramos que ésta plantea solamente un aspecto de la sexualidad, lo que limita la visión del alumno.

Para la discusión de la sexualidad se han utilizado las contribuciones del Psicoanálisis, principalmente en lo referente a su concepción amplia de este tema y a las fases del desarrollo psicosexual propuestas por Sigmund Freud. Los grupos en que las clases eran impartidas eran del 3º año de la enseñanza secundaria, es decir, de alumnos que estaban en vías de concluir la enseñanza secundaria y de probablemente acceder a la universidad/mercado de trabajo al año siguiente. En sentido, nos ha parecido relevante incluir en el programa de la asignatura una unidad para discutir la opción profesional y los aspectos individuales y psicosociales involucrados en esta elección. Así, éste ha sido el tema de la tercera unidad.

Presentamos inicialmente un contextualización histórica de la opción profesional, entendiendo como ésta tenía lugar en el precapitalismo y en el capitalismo. En este sentido, se planteó cómo la ideología capitalista determina este fenómeno, es decir, como la responsabilización del individuo sobre su éxito o fracaso conlleva que a dicha elección se la considere la más importante de la vida de un joven. Además de lo anterior, se discutieron las influencias sociales, que muchas veces están camufladas, y los factores que influyen en la opción profesional, como las características personales y de la profesión, la valoración social de la profesión, etc.

Con la unidad que ha concluido la asignatura hemos pretendido discutir con los alumnos las temáticas subyacentes al tema de la diferencia y de los prejuicios. Para ello, se ha realizado algunos recortes de temas que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes tales como: homofobia, sexismo, prejuicio racial, política de cuotas, etc. Empezamos la discusión de tal temática contextualizando la dimensión social e histórica del prejuicio en las diversas áreas de la sociedad en las que se encuentra. Les aportamos la discusión de algunos conceptos como el de estereotipo², y algunas de las reacciones posibles frente al prejuicio.

² Basado en: CROCHÍK, J. L. (2006). Preconceito, Indivíduo e Cultura (3.a ed.). 3. ed. São Paulo Editora Casa do Psicólogo.



Ante ello, las clases subsecuentes han sido temáticas, la primera permeando las discusiones de género, y la segunda, sobre el prejuicio racial. Valga resaltar que la segunda clase ha sido propuesta por el propio grupo, y con una delimitación muy específica: la política de acciones afirmativas. Este tema ha movilizadado mucho al grupo en el debate propuesto como metodología para trabajar tal temática. Muchos han presentado una disonancia cognitiva porque se posicionaban en contra pero serían beneficiados por esas políticas. Otros han justificado su posición contraria a las acciones con afirmaciones ideológicas, diciendo que los alumnos de la escuela pública no lo merecían, que son perezosos, etc.

Resultados

Este trabajo presenta un carácter innovador en lo referente a la totalidad de la experiencia. En primer lugar el desarrollo del proyecto ha contado con un estudio del contexto educativo, haciendo posible la planificación de la inserción en la escuela de forma que las acciones tuvieran coherencia con las especificidades del campo de actuación y que realmente contribuyeran a los sujetos involucrados en el proceso.

La investigación realizada hizo posible entender los factores y las necesidades presentes en el proceso de aprendizaje. De esta forma, la metodología adoptada en la asignatura ha valorado el diálogo entre los profesores y los alumnos, haciendo posible que el alumno se manifestara activamente en el aula, siendo él mismo también responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Valga resaltar la relevancia de la propuesta presentada en lo que se refiere a la inclusión de la Psicología en cuanto asignatura en la enseñanza secundaria, es decir, la actuación tuvo lugar en el ámbito de la docencia, en la enseñanza de contenidos de la Psicología. Hay pocas experiencias en este sentido en la enseñanza secundaria en Brasil, siendo la única en Goiás de la que tenemos registros. Esta iniciativa corrobora la consolidación de la Psicología en el escenario de los cursos de grado en cuanto campo de actuación.

Además, la asignatura impartida ha garantizado la enseñanza de contenidos que muchas veces no se abordaban por otras asignaturas o se hacían de forma limitada. Entre ellos se pueden destacar la sexualidad, tema que sólo se aborda a partir de un enfoque biológico, y la constitución de la subjetividad que, cuando se trata, se restringe a la perspectiva sociológica. En el proyecto desarrollado, se ha planificado y se ha puesto en marcha una propuesta que supliera las limitaciones del plan de estudios de la enseñanza secundaria, contribuyendo en el sentido de ofrecer una formación humana, crítica y emancipadora.

Además, por la estrecha relación entre Psicología y Educación hemos podido entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo que el contenido y la metodología tuvieran sentido en la formación de los jóvenes. La Psicología estaba presente no sólo como contenido programático de la asignatura sino que también como área del conocimiento subsidiando a la práctica docente. Así el proyecto ha hecho posible que los estudiantes de grado reflexionen sobre y vivan la experiencia de cómo su ciencia puede contribuir a determinada realidad, es decir, de que maneras el



conocimiento adquirido en la formación universitaria colabora en una intervención docente en una determinada realidad.

En cuanto a los desafíos a los que se han hecho frente en el desarrollo del proyecto, podemos resaltar la dificultad para hacer un Plan de Enseñanza. A pesar de que hemos contado con el apoyo del material elaborado por el CRP-06, el hecho de que la Psicología no está presente en el plan de estudios obligatorio de la enseñanza secundaria, implica que no haya un referencial bibliográfico específico que pueda pautar nuestra actuación en cuanto profesores en este campo, conllevando que los contenidos y los recursos metodológicos fueran adaptados a este público³.

A través de la experiencia en el aula, hemos encontrado también el desafío de la transposición didáctica: ¿Cómo transponer un contenido científico específico y de gran relevancia a adolescentes de enseñanza secundaria de una escuela pública? ¿Cómo adecuar el lenguaje a la franja de edad y a la formación cultural de los alumnos sin vaciar el sentido de los contenidos? ¿Cómo superar estos desafíos con “nuestra didáctica” aún en formación? Frente a este desafío de enseñar Psicología, sin que dicha transposición didáctica resultara en una simplificación de los conocimientos científicos, y ante la ausencia de modelos didácticos de enseñanza de Psicología en la educación básica, se ha optado por un tratamiento didáctico bastante usado y que se configura como una alternativa a los métodos tradicionales; así, las clases han seguido un formato expositivo-dialogado. De modo general, las clases priorizaban el debate, la implicación y la participación activa de los alumnos, garantizándoles un aprendizaje diferente del tradicional.

Otra contribución fundamental en la formación de los estudiantes de grado ha sido volver a visitar a los autores ya estudiados durante el curso y estudiar a otros tantos para la fundamentación teórica de la exposición del contenido. De este modo, los becarios viven la experiencia del aula y se acercan a la realidad de la educación pública, además de estar en constante actualización teórica.

Conclusiones

La experiencia nos ha hecho reflexionar sobre los posibles riesgos de que la asignatura de la Psicología se vuelva instrumentalizada y encorsetada por las metas contenidas en condiciones pedagógicas bastante adversas así como sucede cada vez con la Filosofía, la Sociología, la Historia y la Geografía. Por ello, es necesario atenerse a las tensiones y contradicciones de la realidad objetiva de la educación pública para que los objetivos se alcancen, o incluso mirar a qué perspectivas psicológicas serán puestas a debate, ya que la historia de esta ciencia también está marcada por conocimientos exentos de criticidad, que reproducen el psicologismo, naturalizan la historia y combinan con diversas perspectivas tradicionales de educación y sociedad.

³ Sin embargo, nos gustaría resaltar que aunque hayamos recurrido a otras bibliografías y a tentativas nuestras, para montar una literatura de lenguaje más accesible a los alumnos, recurrimos muchas veces a la obra BOCK, A. M. M; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M L. T. PSICOLOGIAS: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.



Por otra parte, la evaluación hecha por los propios alumnos del IEG al final de nuestra asignatura y también la evaluación hecha por los propios becarios y por la profesora-coordinadora del proyecto al final del programa, que articuladas se complementan al involucrar a los principales sujetos implicados en dicha experiencia, nos señalan contribuciones fundamentales para la formación. De esta forma, retomamos los objetivos propuestos y su realización destacando primeramente los análisis de los alumnos.

Mediante la participación e interacción de los alumnos en las clases y en las evaluaciones escritas producidas por los mismos, advertimos una involucración significativa en las clases, principalmente, en temas como: sexualidad y opción profesional.

Sin duda, han habido momentos desinterés y poca implicación, sin embargo – considerando la expectativa construida por los estereotipos existentes en relación a los alumnos de la red pública – nos hemos encontrado con posturas diferentes y que han superado nuestras expectativas. La construcción de una relación dialógica ente el profesor y el alumno y con la posibilidad de replantearnos constantemente el contenido y la metodología para la realidad de cada grupo, ha propiciado una asignatura con una dinámica menos pesada y ajena, relacionando la demanda de los alumnos con el significado de cada contenido impartido. Muchos de ellos han expresado lo muy importante que ha sido la asignatura ofertada y hemos podido concluir que algunos alumnos han llegado al final del año con una visión cambiada y ampliada acerca de la subjetividad humana, de las relaciones sociales, etc. La opción profesional ha sido un tema abordado que ha despertado bastante interés y que ha ayudado en la elección de cursos y en la planificación de la carrera de los estudiantes.

La participación en el subproyecto de Psicología en el PIBID ha aportado también una experiencia distinguida de las actividades del plan de estudios a los estudiantes de grado. Desde el principio nos hemos propuesto una distinción de dichas actividades con las desarrolladas en las prácticas obligatorias del grado, incluso así, la involucración de algunos becarios que también cursaban las prácticas en el mismo período ha conllevado potencializar la experiencia.

Todo el proceso de aprendizaje referente a la construcción y a la puesta en marcha de la propuesta pedagógica se ha dado con estudios y discusiones sobre los conocimientos en el campo de la Psicología de la Educación, sobre la realidad de la escuela pública del estado de Goiás, sobre las experiencias y posibilidades de la enseñanza de la Psicología en la enseñanza secundaria, así como con referencias bibliográficas del área y de metodologías pedagógicas propicias para cada momento.

En la evaluación de la coordinadora del subproyecto, la inserción de los estudiantes de grado en el contexto de la enseñanza secundaria pública brasileña ha fomentado un acercamiento entre la teoría y la práctica, algo fundamental para entender la complejidad histórico-social de la educación y de su intrínseca relación con la Psicología. En sus palabras, “A contracorriente de una propuesta neoliberal de la escuela bajo el prisma utilitarista y mercadológico, los estudiantes de grado



asumen el papel social del profesor involucrándose en el proyecto más allá de una formación técnica, contribuyendo a formar humanos críticos y reflexivos”.

En las discusiones en el ámbito de la posible inserción de la Psicología en la enseñanza secundaria tenemos una diversidad de posiciones que en cada discurso se revela de una forma diferente. Hemos participado en este debate intentando superar las perspectivas corporativistas o incluso aquellas que defienden de forma acrítica dicha propuesta. Consideramos con convicción que la Psicología tiene bastante a contribuir a la formación crítica de los alumnos de la educación básica con contenidos y enfoques que son específicos para ellos, tal y como dicha experiencia y otras registradas se habían propuesto. Este relato pone en movimiento cuestiones y problematizaciones recurrentes en un tema que está lejos de agotarse debido a su complejidad y por ello demandan un debate constante.

Bibliografía

- ANDRÉ, M. (2005) Etnografía da prática escolar. São Paulo, Papirus.
- ANTUNES, M. A. (1998) A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo, Unimarco.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução de nº 5 de 15 de março de 2011. Disponível em: http://www.abepsi.org.br/portal/?page_id=741
- BRZEZINSKI, I. (1987). A formação do Professor para o início de escolarização. Goiânia, Ed. UCG / SE.
- CAPES. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 20/05/2013.
- DADICO, Luciana. Práticas educacionais distintas: a psicologia no ensino médio paulista. Cad. Pesqui. [online]. 2009, vol.39, n.137, pp. 420-440. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200006>.
- MIRANDA, M. (2008). A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA, M. e RESENDE, A. (org.) Escritos de psicologia, educação e cultura. Goiânia, Ed. UCG.
- MRECH, L. M. (2007). Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia no ensino médio. ETD – Educação Temática Digital, 8(2), 225-237.
- PANDITA-PEREIRA, Angelina e SEKKEL, Marie Claire. Possibilidades de atuação para o licenciado em Psicologia nas Etecs. Psicol. cienc. prof. [online]. 2012, vol.32, n.4, pp. 972-985. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000400015>.
- SOLIGO, A. & AZZI, R. (2009). Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. Disponível em: www.crpj.org.br/publicacoes/cartilhas/ano-educacao.pdf Acesso em fevereiro de 2012.



Profesional *versus* estudiante. Nuevo reto para una universidad nueva

Professional versus student. New challenge for a new University

Reina Fernández, Juan Carlos. *Universidad de Granada*

Datos de contacto: +34 607533040 | jcreina@ugr.es

Resumen

El nuevo encuadre del *Sistema Universitario Español* en el ámbito del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) focaliza la atención en una adecuada estructuración de la enseñanza universitaria, donde el centro de atención de todo el proceso es el estudiante. Con ese marco, dibujar un perfil de la docencia dirigido prioritariamente a la adquisición de competencias por parte del alumnado resulta una tarea de fácil comprensión -sobre todo si atendemos al lógico y deseable proceso de incorporación de éste al mercado laboral-, pero extrañamente dichos objetivos se terminan reflejando como cumplidos en los resultados de evaluación de los planes de estudio.

El presente trabajo pretende llamar la atención sobre la importancia y los beneficios de incorporar activamente la figura del estudiante a los procesos de aprendizaje y, sobre todo, la facilidad y eficacia con la que dicho proceso puede ser asumido por los actuales programas metodológicos con simples alteraciones en los planteamientos de partida; como demuestra el caso de estudio que se desarrolla. También se persigue un mayor acercamiento al perfil que la Universidad debe formar: *profesional o investigador*. Asumir la responsabilidad implícita que esta institución representa en el marco económico-social en que se encuadra, debiera propiciar el establecimiento de unos mínimos cauces de entendimiento con el entramado empresarial y el campo de la investigación aplicada, al objeto de construir puentes suficientemente sólidos como para poder hacer efectiva, hoy más que nunca, la fortaleza latente que las siglas *I+D+i* esconden.

Palabras clave: *Universidad, profesional, estudiante, docencia, docente, profesorado, aprendizaje competencia, metodología, empresa.*

Resumen en inglés

The new framing of the *Spanish University System* in the field of *European Higher Education Area* (EHEA) focuses attention on a university education where the protagonist of the whole process should be the student. With this framework, draw a profile of teaching primarily aimed at the acquisition of skills by students is a task easy to understand, especially if we consider the logical and desirable process of incorporating it into the labor market, but strangely these objectives are achieved in the evaluation of school curricula.



This paper aims to draw attention to the importance and benefits of actively involving the student in the learning process and especially, the ease and efficiency with which the process can be assumed by current methodological programs with simple alterations in initial proposals; as demonstrated in the study developed. It also seeks a better approach profile that the University should make: professional or researcher. The responsibility of this institution represented in the socio-economic context in which it is framed, should encourage the establishment of minimum channels of understanding with the business network and the field of applied research, in order to build strong bridges to be able to make effective, now more than ever, the latent strength hides under the symbol *I+D+i*.

Palabras clave en inglés: *University, professional, student, teaching, teacher, learning, skill, methodology, company, enterprise.*

Introducción

Sorprende comprobar que, superada holgadamente la primera década del tercer milenio y asumidas sobradamente las singulares características diferenciadoras del entorno global en que se desenvuelven las sociedades actuales, continúe resultando desconcertante, y a veces incluso “subversivo”, abordar la trascendencia de la enseñanza universitaria desde una óptica tan inherente a la misma como resulta serlo la profesional; pero la realidad nos proporciona continuas evidencias de que, al menos en España, las muchas directrices recibidas desde organismos -tanto nacionales como internacionales- sobre esta necesidad, no consiguen penetrar lo suficiente en el torrente académico como para que en los resultados contrastados con agencias evaluadoras, egresados y el mundo empresarial sobre la atención prestada a este campo formativo, se muestren opiniones favorables.

Desde la publicación –a nivel institucional y en el marco europeo- del *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, y el reconocimiento de “los cuatro pilares de la educación” (Delors et al., 1996, pp. 95-109), hasta los más recientes estudios de ámbito nacional, la progresión de los sistemas de aprendizaje ha resultado un caballo de batalla donde, salvo honrosas excepciones, el matrimonio necesario entre los objetivos perseguidos por la Universidad y las competencias requeridas por el mundo laboral nunca llega a producirse. Así lo reflejan estudios como el desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que, bajo el título *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculación* destaca: “Los resultados del estudio realizado vienen a indicar no sólo la dificultad de inserción laboral que encuentran los titulados sino también la brecha existente entre la universidad y el mundo del trabajo” (ANECA, 2009, p. 11); carencia, ésta, ya previamente reconocida por el Círculo de Empresarios en el informe



Una Universidad al servicio de la sociedad (2007), donde destaca la “inadecuación entre oferta y demanda” (p. 30), y el “aislamiento frente a la empresa” (p. 35), y nuevamente contrastada en la publicación *Círculo de Empresarios: 35 años de contribución a la sociedad española*: “... la universidad (...) está insuficientemente conectada con el mundo de la empresa privada” (De Oriol, García, Guindal & González, 2013, p. 128).

Promovido por este desencuentro, el artículo que se presenta persigue aproximarse a la dicotomía enunciada desde un acercamiento natural a las circunstancias concurrentes, tanto en el alumnado como en el profesorado, con el estudio de un caso específico; desde el convencimiento de que, si bien las estrategias sobre la educación superior han de ser marcadas desde “posicionamientos globales” y amparadas por acuerdos institucionales, sus beneficios sólo podrán ser recogidos desde las “experiencias individuales”, y tras ser contrastados con la evidencia de los resultados obtenidos; tanto académicos como de inserción de los egresados en el entorno laboral pretendido.

Marco teórico y objeto de estudio

1. Parámetros de partida

El estudio que se plantea pretende arrojar luz sobre cómo una simple alteración en los mecanismos de implicación del alumnado puede llegar a mejorar considerablemente los resultados obtenidos, ante la evidente necesidad de afrontar el adecuado aprendizaje de una asignatura de último curso de la **Licenciatura de Arquitectura (Plan 2003)**. Dicha materia se había venido desarrollando con el sistema tradicional, tanto de impartición de clases como de evaluación, hasta la conclusión del curso 2012-13 y, con ocasión de poder compartir docencia los mismos profesores en el curso 2013-14, se planteó la posibilidad de modificar algunos aspectos de la metodología docente para, de esta manera, poder establecer un análisis comparativo entre ambas experiencias.

En consecuencia con lo anterior, el presente estudio se centrará en el **análisis de la formación impartida en la asignatura “Urbanística V”** durante los **cursos académicos 2012-13 y 2013-14**, anteriormente referidos, y desarrollados en condiciones de gran homogeneidad de variables:

- Licenciatura: Arquitectura.
- Plan de estudios: 2003.
- Centro: E. T. S. Arquitectura de Granada.
- Área de conocimiento: Urbanística y Ordenación del Territorio.
- Departamento: Urbanística y Ordenación del Territorio.
- Asignatura: Urbanística V (5º curso).
- Temporización: 2º cuatrimestre.



- Temario¹: Coincidencia tanto en contenidos teóricos como prácticos.
- Profesorado: El proceso formativo analizado ha sido impartido por dos profesores (los mismos en ambos cursos académicos) vinculados a las diferentes materias impartidas por el Departamento, y a la asignatura objeto de estudio; además de una prolongada experiencia – superior a 25 años- en la actividad profesional relacionada con la misma.

2. Objetivos generales y competencias perseguidas

Dicha asignatura se había venido impartiendo con el sistema tradicional de clases magistrales sobre los contenidos teóricos de las mismas y, en desarrollo de éstos, ejecución de una práctica sobre un documento real de *Planeamiento de Desarrollo*² de los que, una vez terminada su licenciatura, deberán dar buena cuenta ante los futuros clientes; en el marco de cumplimiento de sus responsabilidades en el mercado laboral al que habrán de insertarse. Por ello, el eje principal de trabajo para la definición de objetivos generales debería centrarse en la **formación integral del estudiante**, atendiendo de manera global a competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales y, muy especialmente, a la capacitación del mismo para el desarrollo adecuado de los requerimientos profesionales que, de manera inminente, habrá de realizar tras la finalización de su licenciatura.

Metodología

Como se indicara con anterioridad, el único cambio producido activamente desde el profesorado para uno y otro curso radicó en la manera de enfocar el sistema de aprendizaje. La puesta en valor del principio, ya destacado en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* de París de 1998, sobre la procedencia de “situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro [...], y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior” (UNESCO, 1998, p. 3), motivó en el profesorado un cambio en el modelo educativo basado, fundamentalmente, en considerar al **estudiante como el agente principal** en el desarrollo de su proceso de formación.

Si bien siempre se utilizó una **estrategia metodológica mixta** en función de la docencia a impartir, para los contenidos teóricos ambos cursos se realizaron alternando la *lección magistral* y el uso combinado de medios audiovisuales y pizarra. Sin embargo, para el desarrollo de las prácticas,

¹ Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio, Universidad de Granada. (s.f.). *Guía docente Urbanística V. Plan 2003*. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de http://dugra.ugr.es/pages/docencia/ficheros_guias_docentes/etsaplan2003urbanisticav/

² El *Planeamiento de Desarrollo* incluye documentos reglados, regulados por la legislación urbanística de aplicación, y sujetos a aprobación por las diferentes administraciones –local, autonómica y/o estatal- en cada ámbito territorial desarrollado.



mientras en el primero de los ciclos se utilizó fundamentalmente el *método de discusión*, en el segundo -ante la voluntad de “provocar” en el estudiante la necesidad de un mayor protagonismo- se trabajó intensamente el *método de indagación*; si bien éste siempre hubo de ser gestionado conjuntamente con el de discusión, para una adecuada confección del trabajo en grupo.

Del mismo modo, la estructura de **organización de los equipos** de trabajo se realizó, en ambos casos, atendiendo a la combinación de tareas en formato de pequeño grupo (3-4 componentes) y gran grupo (hasta 30 participantes), para el desarrollo de las actividades prácticas; en un intento de potenciar tanto las tareas de estudio independiente, como las de trabajo colaborativo.

Evaluación

El modelo utilizado para los ciclos analizados se llevó a cabo mediante un **sistema de evaluación continua**, basado en un proceso de retroalimentación entre alumnos y grupos, con objeto de favorecer la interacción y el intercambio de experiencias y conocimientos entre los mismos. Sin embargo, aunque en ambos casos estuvo orientado al desarrollo de competencias, la manera en que uno y otro sistema demostró estimular la adquisición de conocimientos, y el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades personales del alumnado, resultó -como lo demuestran los resultados obtenidos- claramente diferente.

Respecto a las **tareas y pruebas planteadas**, en el primero los contenidos teóricos debieron ser trabajados de manera independiente para la superación de una prueba escrita al final del curso. En el segundo ciclo, sin embargo, para el desarrollo del trabajo independiente se estableció la necesidad de elaborar esquemas razonados sobre los contenidos expuestos en las clases magistrales, al objeto de facilitar la argumentación de las propuestas prácticas que habrían de elaborar posteriormente en grupo.

Complementariamente, para el desarrollo de los trabajos prácticos ambos hubieron de confeccionar un documento real de planeamiento parcial de ordenación urbanística -regulado por ley y sometido a aprobación administrativa-, para lo que se propuso una estrategia de trabajo colaborativo que permitió la puesta en marcha de dos procesos paralelos de discusión: el establecido en cada pequeño grupo para la elaboración de su ejercicio práctico, y la del conjunto de grupos de la clase; al asistir y participar, a voluntad, en las defensas públicas de cada trabajo realizado por los pequeños grupos.

La única diferencia en la docencia práctica, que se reveló como el gran avance en la **estrategia de innovación educativa** tras la comparación de resultados, consistió en la manera en que fueron efectuados los encargos de la actividad. Mientras que, en el primero de los cursos, la información precisa para su desarrollo fue facilitada prácticamente en su totalidad -por lo que los alumnos solo se dedicaron a aplicar lo entregado-, en el segundo, en cambio, se les planteó la necesidad de que experimentaran la prueba como si de un **primer encargo profesional** se tratase; con la consiguiente carga de trabajo de que fueran ellos los que buscaran la información necesaria para el



desarrollo de la misma. Los profesores, para este segundo curso, actuarían cual cliente que encarga un documento, o como la administración correspondiente que hubiera de aprobarlo oficialmente; por lo que el ejercicio se desarrolló como si de un ensayo general de cualquier espectáculo se tratara, tanto en tiempos, como en forma.

Resultados

1. Porcentajes de participación y evaluación del éxito/fracaso de los cursos

Comparados -para menor dispersión de los mismos- en la convocatoria ordinaria de junio, los resultados obtenidos tras la evaluación final de los participantes (Tablas 1 y 2) reflejan una **sorprendente mejora de los resultados** del nuevo sistema de aprendizaje planteado en el segundo curso, donde resultan todos los alumnos aprobados frente al 20,65 % de suspensos en los presentados en el primer ciclo.

Del mismo modo, la puntuación obtenida por los alumnos del curso 2013-14 supera, con creces, la reflejada en la evaluación del curso precedente; destacando que el 61,67 % de éstos alcanzaran puntuaciones superiores o iguales a 7 puntos sobre 10 –frente a los 38,06 % del 2012-13- y, de ellos, que el 5,83 % superara los 9 puntos; puntuación, ésta, no alcanzada por ningún alumno del curso anterior.

Tabla 1. Resultados curso 2012-13³

Urbanística V - Curso 2012-13						
	ALUMNOS MATRICULADOS			ALUMNOS PRESENTADOS		
	Número	Porcentaje (%)	Éxito/Fracaso (%)	Número	Porcentaje (%)	Éxito/Fracaso (%)
Matrícula Honor	-	-	74,55	-	-	79,35
Sobresaliente	-	-		-	-	
Notable	59	35,76		59	38,06	
Aprobado	64	38,79		64	41,29	
Suspenseo	32	19,39	25,45	32	20,65	20,65
No presentado	10	6,06			-	
TOTAL	165	100,00	100,00	155	100,00	100,00

³ Datos extraídos del acta oficial de la asignatura *Urbanística V* para la convocatoria ordinaria de junio 2013.



Tabla 2. Resultados curso 2013-14⁴

Urbanística V - Curso 2013-14						
	ALUMNOS MATRICULADOS			ALUMNOS PRESENTADOS		
	Número	Porcentaje (%)	Éxito/Fracaso (%)	Número	Porcentaje (%)	Éxito/Fracaso (%)
Matrícula Honor	3	2,38	95,24	3	2,50	100,00
Sobresaliente	4	3,17		4	3,33	
Notable	67	53,18		67	55,84	
Aprobado	46	36,51		46	38,33	
Suspenso	-	-	4,76	-	-	-
No presentado	6	4,76		-		
TOTAL	126	100,00	100,00	126	100,00	100,00

2. Asistencia a clase

La carga adicional inducida al estudiante por la necesidad de ser ellos los únicos responsables del encargo, activaría los mecanismos necesarios de defensa y cautela de que, ante la importancia del trabajo, el desconocimiento de la materia y la inmediata necesidad de aplicar lo explicado en clase para la confección de los esquemas razonados y el desarrollo de las prácticas, la mejor opción consistiría en asistir a las mismas; con la consiguiente **reducción y estabilización de la asistencia a clase.**

3. Trabajo independiente

Mientras que en el curso 2012-13 los alumnos asistían a las lecciones magistrales con discontinuidad y desgana, ante la impresión –en coincidencia con valoración negativa que los titulados hacen de la formación recibida en la universidad: “apoyada fundamentalmente en la poca utilidad que encuentran en los estudios para lograr una inserción laboral rápida y adecuada” (ANECA, 2009, p. 12)- de estar perdiendo el tiempo y la posibilidad de estudiar el temario exclusivamente para el desarrollo de la prueba escrita final, en los alumnos del siguiente curso se observaría una **dedicación especial**, motivada por la necesidad de tener que preparar esquemas argumentados de lo explicado que, además, resultaría de gran utilidad para un mejor conocimiento del encargo a desarrollar en el ejercicio práctico.

⁴ Datos extraídos del acta oficial de la asignatura *Urbanística V* para la convocatoria ordinaria de junio 2014.



4. Trabajo en grupo

Aunque la dinámica de funcionamiento en ambos ciclos se desarrollara con correcciones públicas de cada pequeño grupo, y la posibilidad de participación del gran grupo, la sorprendente asistencia de los alumnos del segundo curso a las clases prácticas superó todas las expectativas diseñadas, duplicando, e incluso triplicando, el número de veces que los alumnos presentaban propuestas alternativas; con el consiguiente **incremento de la participación activa** y, con ello, la mejora de los resultados conseguidos.

5. Calidad de los trabajos

Sin que taxativamente puedan ser comparables los trabajos de uno y otro ciclo, debido a las diferentes condiciones de desarrollo de las pruebas, la diferencia –tanto cualitativa como cuantitativa– observada en los ejercicios entregados en el segundo curso muestran una **considerable mejoría, en lo que a valoración profesional se refiere**, respecto a los recibidos en el curso anterior. Tanto el incremento de la calidad de los documentos emitidos, como la adecuación a los requerimientos reglamentados, permiten concluir que los resultados conseguidos superan, holgadamente, los del primer periodo.

Conclusiones

El presente estudio, dada su escasa recurrencia –sólo dos cursos académicos analizados–, no pretende ser reconocido como fórmula mágica de adaptación a los nuevos estándares de docencia perseguidos. Sin embargo, si pareciera razonable considerar que el **sorprendente beneficio conseguido con tan poco esfuerzo** pudiera servir de aliciente para que la experiencia pudiera ser extrapolada a otras muchas materias que, por su necesidad de aplicación inmediata tras la graduación, quisieran ensayar nuevas alternativas para la introducción de un revulsivo de fácil y rápida aplicación.

Desde la óptica del estudiante la experiencia no puede resultar más exitosa. En tan sólo cuatro meses han conseguido **recuperar la autoestima** que, en los alumnos del primer ciclo analizado, en ningún momento se hiciera patente; fruto de la frustración que genera la realidad de encontrarse en el último curso de carrera y toparse, de bruces, con la necesidad de afrontar responsabilidades que, hasta unos meses antes, le resultaban inexistentes. Del mismo modo, los resultados obtenidos en la evaluación de este segundo curso contribuyen notablemente a favorecer el **proceso de afianzamiento y madurez personal y profesional**. El reconocimiento que lleva implícito la obtención de una buena nota en una materia fundamental de la licenciatura como la analizada, no refleja únicamente la adquisición de los conocimientos necesarios para su superación. El clímax conseguido en el desarrollo del proceso formativo ha propiciado la adquisición de competencias actitudinales que, a pesar de ser igualmente perseguidas en el primer curso analizado, nunca llegaron a ser conseguidas.



Desde el punto de vista del profesorado, la satisfacción de disfrutar de la continua voluntad de participación y la intensidad y originalidad de las aportaciones del alumnado proporcionan un nuevo formato de docencia que, en su bondad, introduce **factores de complicidad cruzada** entre alumnos y profesores de cuya inmediata repercusión se beneficia, desde el primer momento, todo el conjunto de la clase, con los consiguientes beneficios derivados de **“recuperación” de alumnos descarrados** y que, animados por las buenas experiencias transmitidas por sus propios compañeros, se reincorporan a una docencia que estaban abandonando; tal y como se refleja en el reducido volumen de estudiantes no presentados, o el inexistente número de suspensos.

Debiera pues reconocerse como una evidencia el hecho de que, en el análisis comparativo expuesto, el cambio metodológico establecido provoca un **radical cambio de comportamiento en el alumnado**, hasta el punto que pudiera entenderse que no se trata de que en el primero de los supuestos el alumno no progrese, sino de que la estrategia utilizada “lastra”, “ralentiza” el potencial de desarrollo del aprendizaje –especialmente por la falta de motivación- que, en el supuesto de los estudiantes menos implicados, pudiera contribuir a la obtención de los malos resultados que reflejan sus evaluaciones.

Ésta debiera ser otra de las importantes consideraciones a destacar. **El profesorado debe asumir la responsabilidad heredada de las nuevas estrategias propuestas en el EEES**, posibilitando la incorporación de los nuevos procesos de aprendizaje en la esencia misma de los pilares sobre los que se encuentra edificada nuestra tradicional Universidad. Los denominados “nuevos retos del sistema universitario español” -ya no tan nuevos- establecen la necesidad de una formación académica, “centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa” (MECD, 2003, pp. 2-3). A pesar de ello, las férreas estructuras sobre las que se soporta el entramado universitario continúan encorsetando la posibilidad de establecimiento de nuevas metodologías docentes. Debemos pues continuar esperando la llegada de **“el talento integrador”** ya defendido por Ortega y Gasset (1930), y –como entonces- que el azar siga estableciendo las normas de implantación que la razón no consigue: “Hombres dotados de este genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación. [...] casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo” (Ortega, 1930, p. 18).

Apoyados en esta evidencia surge la iniciativa de valorar, hasta qué punto, el modelo universitario actual resulta suficientemente garante de poder alcanzar los estándares perseguidos. Desde la reconocida dificultad del docente para sintonizar con el alumnado –exacerbada por la agresiva incidencia de la crisis-, a la extremada inercia del profesorado a la pretendida “reconversión metodológica”, habrá de sumarse la procedencia o no de **escrutar nuevos territorios** donde establecer alianzas con el ámbito productivo en el que el universitario habrá de desarrollar su



profesión. Y sólo en ese escenario, abordando con coherencia la **necesaria interconexión estudiante/profesional y trabajando de la mano Universidad y Empresa**, tal vez encontremos los argumentos para la reformulación tanto del perfil docente como del alumnado, en aras de la búsqueda de nuevos estándares de excelencia

No debiera concluirse este estudio sin reconocer la grandeza del siempre edificante proceso de la enseñanza. **Todo ejercicio de aprendizaje implica intercambio de experiencias en ambos sentidos.** Al placer de experimentar la satisfacción de formar sólo cabe anteponer la confianza en que el pupilo progrese. En la conciencia del profesor, y en la inexperiencia del alumno, siempre navegará la esperanza que ya otros, muchos años atrás, fueron capaces de apreciar.

“Pobre del estudiante que no aventaje a su maestro”

Leonardo Da Vinci

Bibliografía

- DE ORIOL, M., GARCÍA, J. L., GUINDAL, M. & GONZÁLEZ, E. J. (2013). *Círculo de Empresarios: 35 años de contribución a la sociedad española*. Madrid: Círculo de Empresarios. Recuperado el 25 de agosto de 2014, de http://circulodeempresarios.org/sites/default/files/publicaciones/2014/01/libro_35_anos-web.pdf
- DELORS, J. et al. [Coord.] (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ UNESCO.
- CÍRCULO DE EMPRESARIOS (2007). *Una Universidad al servicio de la sociedad*. Madrid: Círculo de Empresarios. Recuperado el 14 de agosto de 2014, de <http://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2014/05/Circulo-de-Empresarios-2007-Una-Universidad-al-servicio-de-la-sociedad.pdf>
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid. Recuperado el 25 de agosto de 2014, de http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- ORTEGA, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Buenos Aires: Raúl J. A. Palma [Edición especial, 2010]. Recuperado el 29 de agosto de 2014, de <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Paris. Recuperado el 25 de agosto de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>



Alfabetización académica: la Teoría de la lectura de Ricardo Piglia como modelo para la formación del lector competente

Academic Literacy: Theory reading Ricardo Piglia as a model for the formation of competent reader

Fernández Cobo, Raquel. *Universidad de Almería*

* Datos de contacto: +34 950015092 | rfc206@ual.es

Resumen: En este trabajo se sitúa al escritor y profesor argentino Ricardo Piglia en el centro del debate académico sobre la Educación literaria partiendo de la idea de que su poética de la lectura aporta hipótesis capaces de construir un marco de investigación viable sobre la formación de la competencia lecto-literaria, ya que sitúa la interacción lector-texto en el eje de su propuesta. Se consideran fundamentales sus ideas acerca de los circuitos de producción de conocimiento sobre la lectura, los tipos de lectores, el debate sobre el canon y la intertextualidad narrativa, para contribuir a la discusión sobre cómo debemos enseñar literatura en un contexto regido por las nuevas tecnologías y los nuevos soportes de lectura, desde qué lugar y cómo encararlos a través de una lectura compartida en el aula. Se debe tener en cuenta que, en el contexto actual, la educación literaria juega un papel muy importante en la construcción de un diálogo intercultural y Ricardo Piglia puede considerarse el más claro ejemplo de profesor y escritor comprometido con la alfabetización académica puesto que aboga por el manejo directo de los textos y propone un corpus de lecturas abierto y diverso en todos los sentidos del término, que se va construyendo en relación a las hipótesis y estrategias que los mismo alumnos van proponiendo mediante un diálogo de clase.

Palabras clave: *Ricardo Piglia, lector competente, lectura académica, competencia literaria.*

Resumen en inglés: In this paper, the Argentine writer and professor Ricardo Piglia stands at the center of the academic debate on literary education based on the idea that his poetic reading hypothesis provides a framework capable of building viable research on the formation of reading competence- literary, as it places the reader - text interaction at the heart of their proposal. Are considered fundamental ideas about circuits of knowledge production about reading, types of readers, the debate on the canon narrative and intertextuality, to contribute to the discussion on how we should teach literature in a context governed by new technologies and the new reading from where and how to address them through a shared reading in the classroom. This must be taken into account that in the present context, literary education plays a very important role in building an intercultural dialogue and Ricardo Piglia arguably the clearest example of a teacher and writer committed to academic literacy as advocates the direct



management of the texts and proposes a corpus of open and diverse in every sense of the term readings, which is constructed in relation to the assumptions and strategies that the same students are proposing using a dialog class.

Palabras clave en inglés: *Ricardo Piglia, competent reader, academic literacy, literary competence.*

Introducción

En nuestro país es muy reciente la preocupación por la lectura en el ámbito universitario. A pesar de que las investigaciones y las acciones que se ocupan de su enseñanza son escasas, cada vez se generaliza más la queja de que los alumnos no sólo no leen sino que no saben leer. Con ello, lo que se quiere expresar es que los alumnos no entienden los textos. Asumimos, de este modo, que leer es participar en un proceso activo de construcción de significados (Mendoza, 2004) y reconocemos que uno de los factores del desgranamiento del nivel universitario es la dificultad que encuentran los alumnos para participar en las prácticas lectoras que se proponen en el aula y a partir de las cuales suelen ser evaluados.

Esa dificultad deriva, en gran parte, de cierta ilusión de homogeneización de conocimiento que hay en toda la educación previa. Cuando el alumno ingresa en el ámbito universitario la dimensión del conocimiento se vuelve, a veces de manera violenta, en algo fragmentario, incompleto e inabarcable. El problema se puede representar de manera análoga en la tensión que existe –en un plano filosófico- entre el conocimiento epistemológico, simbolizado en los estudios primarios y secundarios y, ontológico, simbolizado en los estudios terciarios. El paso de un conocimiento a otro constituiría la raíz de ciertas “distorsiones” que impedirían al alumno progresar. Por ello, considero que una de las principales claves para mejorar la cultura académica está en concebirla de manera positiva como un territorio heterogéneo, plural y complejo donde cada campo de saber tendría modos distintos de leer y de enseñar a leer relativos a su conocimiento específico. De este modo se puede pensar la enseñanza de la lectura académica como un campo específico de formación en la universidad (Castedo, 2007) que se ha denominado “alfabetización académica” y que “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13).

El concepto de alfabetización académica pone de manifiesto la idea de que aprender a producir e interpretar significados no es un asunto concluido al ingresar en la educación superior sino que implica capacidades aún en formación que necesitan de la mediación del profesor, sobre todo porque los textos que se exigen leer a los estudiantes universitarios requieren un proceso de comprensión de alta complejidad que deben de ser advertidos por los docentes para que éstos puedan diseñar guías o “mapas” entre los textos con el objetivo de que resulten formativos para la materia específica en cuestión. En este caso, me interesa la lectura literaria porque, como señala



Bombini, “la literatura procesa en su interior el resto de los discursos sociales y, en este sentido, leer literatura, como epítome de la complejidad, nos permite leer el resto de los discursos sociales y observar como ellos mismos son retrabajados, procesado en el interior de la maquinaria literaria” (Bombini, 2005: 103).

1. La figura del lector como eje de las prácticas literarias universitarias

Desde las investigaciones realizadas en el ámbito específico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en el que enmarco mi investigación, se promueve lo que hoy conocemos como educación literaria, cuyo fin último es aprender a desarrollar una “actitud interpretativa” frente a los textos de la cultura (Bishop, 2007, 2009). Desde esta perspectiva, la educación literaria se asume como un proceso de formación para la recepción literaria y el desarrollo de la competencia literaria ha de ser la base irrenunciable para la formación del hábito lector y para la promoción de la lectura (Colomer, 1998). El objetivo de la educación literaria será la formación de lectores competentes, dada a través de la potenciación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes donde el estudiante se convierte en eje central dado el papel que asume en el proceso de recepción (Colomer, 1998; de Amo 2002; Mendoza 2004).

¿Qué entendemos por competencia literaria y como lograr su desarrollo? Culler define la competencia literaria como “un conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978: 169). De acuerdo con Mendoza Fillola (1998, p. 56-57) este conjunto estaría constituido por diversos saberes:

- Saberes que posee el estudiante sobre la lengua.
- Los conocimientos pragmáticos que posibilitan a los lectores reconstruir las situaciones de enunciación que presentan los textos.
- Los saberes que posee el estudiante sobre los usos literarios del lenguaje, las estructuras retóricas y los referentes metaliterarios.
- Los conocimientos intertextuales, que lleven a reconocer y valorar la presencia de fragmentos, referencias, alusiones a otros textos.
- Los saberes culturales que posee el estudiante sobre topoi, mitos, símbolos, estereotipos, etc.

Para completar estos saberes hace falta añadir los relativos a la producción y circulación social de los textos literarios. En este sentido, la obra crítica, literaria, ensayística y documental sobre la práctica docente del escritor y profesor argentino Ricardo Piglia aporta reflexiones imprescindibles para el desarrollo del campo de la didáctica puesto que su obra teje una trama compleja que le permite al lector acercarse al conocimiento de otros saberes, gracias a su capacidad de trabajar por medio de la ficción otros tipos de discursos -históricos, políticos, religiosos, mediáticos, pedagógicos, sociales, etc-. Todos esos discursos representan lugares de lucha que suponen diferentes modos de leer que no son eternos ni universales sino que están ligados a grupos sociales y enfrentamientos



entre instituciones del campo literario como la crítica, la editorial y la universidad (Bombini, 2005: 78-79).

Marco teórico

Lo que trataré de explorar será el modo de leer en relación con las prácticas institucionales de lectura que están consagradas en lo que Dalmaroni ha llamado “el campo clásico” (2004). En el contexto argentino, las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones en distintos cortes históricos se han hecho cargo de la enseñanza de la literatura y sus consecuencias para la actualidad muestran un creciente interés, especialmente después de la reinstalación democrática en Argentina. Las investigaciones de Bombini (2004), Sardi, Cuesta (2003), Germán Prósperi (2003) y otros, estudian prácticas de enseñanza en nivel primario, medio y superior, en diferentes cortes históricos en diálogo con formas de lecturas realizadas fuera de las instituciones de la educación formal. Los desarrollos propios de esta línea responden a una zona de vacancia detectada por Bombini: “Existe una disciplina denominada teoría literaria y existe una historia aún no indagada de la repercusión de esta disciplina en el campo de la enseñanza” (2006: 76). Justo en esa zona de vacancia es donde situamos nuestra propuesta de investigación: con el estudio de las operaciones de importación de las teorías literarias por parte de Ricardo Piglia como crítico y profesor universitario tanto en su narrativa como en sus clases de literatura, intentamos mostrar una línea de investigación novedosa y soslayada en nuestro país que tiene sus raíces en la obra fundacional de Gerald Graff, *Professing Literature. An institutional History* (1987). Los estudios que siguen esta línea se apoyan en la recolección de datos que permitan la reconstrucción histórica que, sustentadas en fuentes documentales y partiendo de las biografías de los profesores y de otros mediadores (Huberman, 1995, McEwan, 1995), reconstruyen prácticas e intervenciones en el campo de la enseñanza de la literatura que contribuyen al análisis crítico de la “microfísica del poder” (Foucault) a partir del estudio de las micropolíticas institucionales que se construyen en torno y a partir de las micropolíticas de enseñanza.

Metodología y objeto de estudio

La metodología de investigación de este estudio es consecuencia directa de los objetivos planteados en el apartado anterior. Puesto que planteamos realizar aportes a cuestiones del campo de la didáctica a partir de la investigación literaria, nos tenemos que situar bajo el paraguas de la investigación cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) en una zona de borde disciplinar entre la didáctica de la literatura y la teoría y crítica literarias. Como señala Analía Gerbaudo, “el concepto de zona de borde da cuenta de la conjunción de disciplinas necesarias para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio” (2009: 166-165). Es un espacio de intersección que se crea entre



disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas actuando la transdisciplinariedad (Bixio y Heredia, 2000), pues las formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podría abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgos de banalizarlo. En este espacio es posible diferenciar dos grupos de investigaciones: por un lado, los trabajos ensayísticos y, por otro, aquellos que construyen categorías que ayudan a abordar problemas de los que se ocupa la didáctica. En este último es donde situamos nuestro trabajo.

En consecuencia, la investigación toma sus datos de:

- La obra narrativa de Ricardo Piglia
- Su producción crítica (artículos, entrevistas, conferencias desgravadas, etc.)
- Entrevistas a sus compañeros y a sus alumnos
- Los programas de cátedra firmados por Ricardo Piglia en las universidades de Buenos Aires y Princeton, de
- Los programas de televisión “Escenas de la novela argentina” (2012) y “Borges por Piglia” (2013)

Resultados

La obra de Ricardo Piglia ocupa un lugar indiscutido en el campo literario tanto argentino como español. La bibliografía sobre su literatura es un referente insoslayable para ser incluido en los programas y las clases de Literatura, pero no alcanza a constituirse en un ejemplar digno de interés crítico en las áreas de Didáctica. Recordemos que Ricardo Piglia no solo mantuvo desde los inicios de su trabajo como profesor, un interés constante por la enseñanza sino que además, formó parte junto con David Viñas, Beatriz Sarlo y Josefina Ludmer, del grupo de profesores que realizaron una renovación disciplinar en argentina respecto de las carreras de letras vinculándose con la llamada “universidad de las catacumbas” que tuvo lugar durante la dictadura de Videla. Además, fue profesor de la Universidad de Princeton, donde la cercanía con la atmósfera del New Criticism estadounidense condicionaría un modo concreto de trabajo con el que se vio obligado a identificarse, el Close Reading. Esta doble localización como profesor en Buenos Aires y en Estado Unidos es la clave para comprender cómo Piglia construye una serie de textos sobre el lector, cuestión que ha sido, como decíamos, soslayada por la crítica literaria, la cual se ha centrado fundamentalmente en los procedimientos artísticos de su narrativa.

Piglia, ya sea por su condición de profesor clandestino o por la atmósfera intelectual neoyorquina, funda una narrativa que discute implícitamente cuáles son los conocimientos necesarios para elegir de qué modo leer los textos y, así, discutir, más allá de los materiales pedagógicos, cómo enseñar literatura o, lo que viene a ser lo mismo, cómo formar lectores. Su obra, sin duda alguna, funda una auténtica teoría de la lectura que todavía no ha sido abordada ni por los estudios literarios ni por las didácticas específicas. Entonces, se hace necesario armar una tradición sobre el lector que articule esas bases pedagógicas con las literarias.



Piglia compone sus relatos desde el lugar del que lee, desde una doble localización como profesor de Estados Unidos y de Buenos Aires. Entonces podemos reflexionar sobre la manera en que él enseña literatura (como objeto) desde sus operaciones de lectura para lograr alcanzar explicaciones razonables acerca de la formación literaria y la idea de lector como sistema de referencia del texto. Sus contribuciones a este respecto nos permitirán entender y ahondar en un modelo de formación mucho más acorde con el enfoque actual de la educación literaria. Para conseguir tal fin, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas en relación con la poética pigliana.

¿Cómo construye Piglia una serie de textos sobre el lector?
¿Cómo se construyen los significados a partir de la lectura?

Piglia propone las clases como un diálogo donde la literatura está en el centro pero es también la excusa para hablar de otros ámbitos del saber y construir así el significado como una red hipertextual e interrelacional:

“He intentado ser fiel a lo que creo que puedo transmitir -no enseñar, sino transmitir-, que es un modo de leer. [...] Me gusta mucho esa escena: un grupo de jóvenes alrededor de una mesa y yo, que mientras tanto voy envejeciendo; hay una suerte de intensidad en la discusión; la literatura está en el centro, parece ser lo más importante pero también es un pretexto, porque la literatura nos permite hablar de política, de historia, de los usos del lenguaje. Nunca he considerado la enseñanza diferente o antagónica de mi práctica como escritor” (cit. Somoza, 2008).

El profesor argentino les muestra a sus alumnos –y también a sus lectores– cómo leer los textos, desde qué lugar leerlos y desde dónde encararlos a través de una lectura compartida en las clases, ayudando al alumno a entender eso oculto que reside en el texto: una lectura entre líneas que sólo puede ser descifrada con la ayuda de un lector competente –el mediador– que conoce los códigos de acción cognitiva de su disciplina.

Por tanto, los significados sólo pueden construirse por medio de un aprendizaje que tenga en cuenta tres factores fundamentales e interrelacionados:

- la enseñanza de la lectura debe de estar centrada en el lector desde donde se enfatice su capacidad crítica y ponga el texto en relación con sus propias experiencias.
- En la construcción de significados deben de verse implicados factores de orden cognitivo, afectivos, sociales y culturales.
- Las relaciones que el lector establece con el texto en contraste de los conocimientos que éste le aporta y sus experiencias son complejas y cambiantes.
- El aprendizaje es fundamentalmente una consecuencia de la participación del individuo en las prácticas sociales, por tanto, las formas más importantes de aprendizaje duradero está relacionado con actividades sociales en las que los alumnos forman parte de un grupo humano y, en el ámbito concreto de la lectura, de comunidades interpretativas.



¿Cómo se conjuga teoría y práctica en el aula? ¿Por qué faltan propuestas metodológicas claras que posibiliten a los docentes llevar una práctica de lectura efectiva?

El problema de que el profesor no pueda conjugar adecuadamente teoría y práctica parece radicar en la concepción de la naturaleza misma de la literatura y la práctica de lectura. En ningún manual se presenta la discusión sobre la especificidad de la literatura y los profesores enseñan lo literario como algo dado y natural. Los estatutos universitarios suelen concebir el lenguaje como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales. Pero, como aporta la teoría de la lectura de Piglia, el lenguaje debe ser considerado como un conjunto de prácticas situadas socialmente e ideológicamente. Lo que quiere decir que no hay un único modelo de guiar las lecturas, sino que existen numerosas posibilidades y es necesario mostrar al lector en formación que los textos son plausibles de ser leídos de distintas maneras y a partir de diferentes entradas. Por lo tanto, lo que se necesita para formar a lectores competentes son prácticas que tomen en consideración los contextos donde están ubicados las universidades, el tipo de alumnado, las historias personales y los recursos disponibles. Con ello se consigue que el lector en formación active su capacidad crítica, es decir, establezca una posibilidad de ruptura con los significados establecidos, el cuestionamiento de las representaciones mentales, ideas, costumbres, y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades.

Piglia propone debatir en el aula sobre un canon propio que los alumnos van proponiendo y reconstruyendo en clase pero sin rechazar en su totalidad los textos institucionales, sino que es a través de la universidad –de la institución– que propone leerlos de otro modo, buscando esos aspectos menos comentados, citados o incluso marginales de los autores más representativos del canon. En definitiva lo que propone un modo de leer que él mismo ha denominado “La lectura del escritor, es decir, un tipo de trabajo que tiene en cuenta elementos que a menudo la crítica tradicional no contempla” (Piglia, 2014, comunicación personal).

¿Qué tipo de lector es el lector universitario?

Ricardo Piglia en “El último lector” (2005) hace una serie de inventario de algunos tipos de lectores que se pueden rastrear en la historia de la literatura. Desde nuestro ámbito de conocimiento, podemos pensar en el lector universitario como un tipo de lector que es pensado de un modo particular. Como lúcidamente apunta Dalmaroni “cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas de secundaria, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que nosotros, los críticos e investigadores de la universidad que hemos sido sus profesores, casi ignoramos por completo y sobre lo que tenemos demasiado poco que decir. Esas comunidades de lectores –el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el



aula_ están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esto se piensa muy poco cuando redactamos proyectos en la universidad” (Dalmaroni, 2011)

Los profesores universitarios de literatura imaginamos la literatura de la que hablamos en correlación con un tipo de lector muy concreto y también minoritario: no sólo el lector culto, sino el lector crítico y profesional que consideramos que somos nosotros mismos. Tal y como advierte Piglia, “Borges hablaba como si a todo el mundo le interesara la literatura lo mismo que a él”. Es lo que hace el profesor universitario: imagina cómo y en qué situaciones leen los críticos, investigadores y escritores a quienes leen, olvidando que el estudiante es un “lector real” que necesita una formación específica para comprender y formar parte de esa cultura de élite.

Propongo concebir al lector universitario, siguiendo la teoría de Piglia, como un “lector saltado” al que hay que formar para que pueda llegar a ser un “lector detective”, es decir, aquél capaz de activar su intertexto lector (Mendoza, 2004) y modificar su propio horizonte de expectativas.

¿Cuáles son las claves para llevar a cabo este tipo de aprendizaje en el campo literario?

Como en la investigación del detective no hay fórmula fijas, ni recetas infalibles; sí, una lógica implacable; buscar datos, seguir pistas, interpretar indicios, armar un mapa (Bombini, 2005: 117). Las generalizaciones en las prácticas no siempre son idóneas ni posibles, como indica Mendoza, lo máximo que puede esperarse son verificaciones de hipótesis de trabajo, o preguntas referidas a un específico contexto, (2004: 11). Por eso, he diseñado una propuesta de actividades que presentamos en esta comunicación de manera sintética (Cuadro 1) como un mapa que se puede recorrer a través de las conexiones entre los distintos modos de leer que se extraen de la obra del autor: modo afectivo, modo sociocultural, modo cognitivo, modo de manera más detallada unidades de aprendizaje y prácticas de actividades que ponen en tensión los diferentes modos de leer a través de la narrativa del escritor Ricardo Piglia y que contribuyen al desarrollo de la competencia lecto-literaria.

Cuadro 1: Propuesta para la formación del lector basado en los “modos de leer” de Ricardo Piglia.

MODOS DE LEER	APRENDIZAJE	PRÁCTICAS
Modo afectivo	La literatura como un espacio personal y de fortalecimiento de la autoimagen lectora con el fin de que se conciba como una actividad significativa que posibilite el desarrollo del hábito lector.	Siguiendo la lectura de “El ultimo lector” de Piglia, realizar una autobiografía con escenas de lectura personales u otras situaciones de lectura Elaboración de antologías personales de lecturas realizadas a lo largo de la vida Realización de blogs de recomendaciones, rincones de lectura, clubs de lectura, etc.



MODOS DE LEER	APRENDIZAJE	PRÁCTICAS
Modo sociocultural	La literatura como diálogo y transformación entre diversas formas culturales que los vinculan entre sí y permiten la construcción de itinerarios para que los lectores vayan de un texto a otro.	Comparación de la novela de Piglia “Plata quemada” con su adaptación cinematográfica. Debates en torno a personajes estereotipos e intertextuales sobre los personajes de Piglia, como por ejemplo: el papel de la mujer en su narrativa. Lectura atenta de elementos paratextuales.
Modo cognitivo	La literatura como distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana y de que estos modos se traducen en géneros literarios de modo polisémico.	Análisis de la mixtura de géneros en su obra: diario, archivo, cartas, ensayo y crítica. Ello dará lugar a la discusión sobre los modos de construcción textual.
Modo ético-filosófico	La literatura como un ámbito donde se juegan valores e ideologías y su relación con los que pone en juego el lector.	Investigaciones y trabajos por proyectos. Tareas de análisis sobre los valores y cuestiones morales a partir de la obra de “Respiración artificial” (la escena del encuentro entre Kafka y Hitler) y “El camino de Ida” (la conversación entre Munk y Renzi).
Modo estético-lingüística	La literatura como una producción artística que procura goce estético.	Juegos con el lenguaje a partir de los recursos holográficos de Ricardo Piglia en el cuento “La loca o el relato del crimen”.

Conclusiones

A través de la Teoría de la lectura de Ricardo Piglia hemos intentado hacer hincapié en dos puntos: primero, enfatizar la estrecha relación que existe entre todos y cada uno de los modos de leer y la necesidad de incorporar esas perspectivas a los programas docentes. Y segundo, promover esta mirada global sobre lo literario como un polisistema y la práctica de lectura como una acción compleja que incluye otros discursos y ámbitos de conocimiento. La teoría de la lectura de Piglia aporta reflexiones fundamentales para cambiar la concepción de lectura literaria en los programas de estudio universitarios, tales como:

1. La universidad debe de poner énfasis en el carácter dialógico de los textos, se responden y se transforman mutuamente, el establecimiento de vinculaciones entre estos más allá del criterio temático y la construcción de itinerarios que permiten a los lectores ir y volver de un texto a otro. Ricardo Piglia aprovecha la conciencia de esa intertextualidad y de la individualidad de cada lectura como bases para plantear una estética definida en principios claros, a veces en sus ensayos, a veces en forma entreverada en sus narraciones; una estética literaria que obliga al lector a participar activamente en la construcción de sentido –a través de su noción lector detective–. Toda su obra está conectada con recursos intertextuales y



logra formar parte de ese gran diálogo sobre la tradición que puso en marcha en sus clases y, más tarde, en el programa de televisión “Escenas de la novela argentina”.

2. Usar el tiempo para leer en clase no es una pérdida de tiempo sino que, con ayuda de un itinerario de lectura y formando “comunidades interpretativas”, podemos discutir sentidos y construir significado.
3. La importancia y la posibilidad de plantear una didáctica de lectura comparada en la que entran en juego diversos campos del conocimiento.
4. La importancia de la mediación docente como un crítico que seleccionan decide, incluye, corrobora, propone, sugiera, incorpora, se apasiona, desdeña, rechaza, excluye, justifica,... en definitiva, propone un modo de leer y lo somete a crítica.
5. Cambiar la evaluación en función de un modelo de lectura y un modelo específico de lector que se puede reconocer claramente con el mismo docente universitario como un lector profesional, un lector crítico. Por ello, es necesario elaborar marcos cognoscitivos (Wilson, 1986) que los alumnos pueden llevar a cabo a través de una propuesta con una visión plural como la que propone Ricardo Piglia a través de su obra.

Para llevar a cabo una mejora de la enseñanza de la lectura académica, en general, y de la lectura literaria, en particular, se necesita un cambio epistemológico esencial en la concepción de lo literario por parte de la institución universitaria, la cual debe participar activamente en el cambio de sus estatutos y sostener la alfabetización académica como un objetivo de primer orden en las competencias básicas, no únicamente como jerga y ficción educativa sino como práctica real que se desarrolla a lo largo de la vida.

Bibliografía

- BIXIO, B. y LUIS H. (2000) “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras”. Publicación del CIFYH 1, pp. 83-94.
- BOMBINI, G. (2005) La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- BOMBINI, G. (2004) Los arrabales de la Literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860- 1960). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. (1999) “Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase” en *Intelectuales, política y poder*, 1971. Buenos Aires: Eudeba, pp. 23-42.
- COLOMER, T. (1998) La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CULLER, J. (2004) Introducción a la teoría literaria. Barcelona: Crítica, 2004.



- DALMARONI, M. (2004) *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. Melusina: Santiago de Chile, 2004.
- DALMARONI, M. (2011) "La crítica universitaria y el sujeto secundario: Panfleto sobre un modo de intervención subalterno" en *El toldo de Astier: propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, ISSN-e 1853-3124, Vol. 2, 11 págs.
- GERBAUDO, A. (2009) "Literatura y enseñanza" en *La investigación literaria. Problemas de una práctica*, Miguel Dalmaroni (ed.).
- GRAFF, G. (1987) *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HERNÁNDEZ, R. ; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- HUBERMAN, M. (1998) "Trabajando con narrativas biográficas", en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.
- MCEWAN, H. (1998) "Las narrativas en el estudio de la docencia" en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 236-259.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998) *Tú, lector (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura)*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- PIGLIA, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama, 2005.
- PIGLIA, R. (2014) Comunicación personal (e-mail), el 10 de septiembre de 2014.
- PRÓSPERI, G. (2003) *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: UNL.
- SOMOZA, P. (2008) "Ricardo Piglia: Leer y escribir en red (Entrevista a Ricardo Piglia)", en *Revista Literaria Azul@rte*. En línea: <http://revistaliterariaazularte.blogspot.com.es/2008/04/patricia-somozaricardo-piglia-leer-y.html> [consultado el día 2 de febrero de 2011].



¿Evaluación tradicional o evaluación formativa? Percepción del alumnado universitario sobre su implicación en el proceso

Traditional or formative assessment? Perception of university students about their involvement in the process

Hortigüela Alcalá, David. *Universidad de Burgos*; Pérez Pueyo, Ángel. *Universidad de León*.
Hernando Garijo, Alejandra. *Universidad de Burgos*.

* Datos de contacto: 669081158 | dhortiguela@ubu.es

Resumen

En este estudio se analiza la percepción que tiene el alumnado ante el tipo de evaluación recibida, o tradicional o formativa, considerando los factores metodológicos implícitos en la misma. Se utilizó una muestra de 466 alumnos de 5 asignaturas de la Universidad de Burgos, analizando la implicación del alumno en el proceso de enseñanza y el nivel de feedback percibido. Cada una de las asignaturas se divide en dos grupos (A y B), que han recibido respectivamente una evaluación tradicional y una evaluación formativa, contestando en su totalidad una vez finalizada la asignatura a la escala de sistemas de evaluación sobre formación inicial. La metodología de trabajo ha sido cuantitativa, empleándose tanto un análisis descriptivo (porcentajes) como inferencial (tablas de contingencia y χ^2) en función de cada uno de los factores extraídos. Se observa cómo el alumnado que han participado en procesos de evaluación formativa tiene una mayor implicación hacia el proceso y se considera más guiado a lo largo de la asignatura, sin embargo, asume que requiere de más trabajo que los sistemas de evaluación tradicionales.

Palabras clave: *evaluación formativa, evaluación tradicional, percepción del alumnado, retroalimentación, carga de trabajo.*

Resumen en inglés

In this study we analyze the perception of the students to the type of assessment received, or traditional or formative, considering the methodological factors involved. A sample of 466 students in 5 subjects from the University of Burgos was used, analyzing the student involvement in the learning process and the level of feedback perceived. Each of the subjects were divided into two groups (A and B), respectively, who received a traditional and formative assessment, answering scale assessment systems on initial training. The methodology was quantitative, using both a descriptive analysis (percentages) and inferential (contingency tables and χ^2) versus each of the extracted factors. It's observed how the students who have participated in processes of formative assessment have a greater involvement into the process and they believe that their process is more guided along the course, however, they assume that requires more work than the traditional systems of assessment.



Palabras clave en inglés: *formative assessment, traditional assessment, student perception, feedback, workload.*

Marco teórico y objeto de estudio

Desde el comienzo de la andadura del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el concepto de *competencias*, se identifica como clave en el ámbito de la enseñanza universitaria (De la Fuente, Martínez, Peralta y García, 2010; Rue, 2007).

Ahondando sobre los aspectos transversales y específicos de las competencias, la evaluación encuentra su importante lugar. Ésta ha experimentado una gran transformación en los últimos años y actualmente existen cada vez más propuestas que la centran en el aprendizaje del alumnado (Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010).

Durante tiempo y aún en la actualidad, la evaluación desde un enfoque tradicional, centrada en la calificación y asociada, a menudo, a la realización de una única prueba final, ha sido predominantemente utilizada en el ámbito universitario (Palacios y López-Pastor, 2013).

No obstante y pese a que este tipo de práctica está ampliamente extendida, Buscá et al. (2010), determinan que la evaluación debe tener un rol que vaya más allá de la propia obtención de una nota final, ya que la formación y el seguimiento del alumnado, deben ser elementos que primen durante su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) establecen que, aunque los profesores piensan que su labor ha evolucionado y mejorado en relación al ámbito formativo en concordancia con los requerimientos establecidos desde el EEES, el alumnado y los egresados consideran que, la formación recibida sigue acercándose más a los enfoques sumativos y finales.

En este sentido, es necesario reflexionar sobre los motivos que llevan a gran parte del profesorado a utilizar sistemas de evaluación tradicionales y bancarios, alejados de la formación del estudiante como factor fundamental para su aprendizaje (López-Pastor, 2009; López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011). Quizá, uno de los aspectos que puede justificar este hecho es la reproducción como docentes de los sistemas evaluativos experimentados como alumno. Monereo (2013) comenta a este respecto que “parece poco discutible que si las universidades desean responder a los desafíos actuales, no se puede seguir confiando en reproducir figuras docentes que basen toda su didáctica en la exposición oral de contenidos a la espera de que sean reproducidos por un auditorio de anotadores copistas” (2013, p. 282). Esta forma de actuación limita en gran medida la capacidad de aprendizaje del alumnado (Valles, Ureña y Ruiz, 2011).

Ante este desafío y en busca del aprovechamiento de esta oportunidad de cambio, se genera la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, la cual acumula más de una década de investigación en torno a la evaluación formativa y ha difundido multitud de experiencias



e investigaciones que demuestran los beneficios de la misma como pilar fundamental en el aprendizaje del alumnado (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; Buscá, Pintor, Martínez y Peire, 2010; Fraile y Cornejo, 2012; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios, 2011; López-Pastor (coord), 2006; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; López-Pastor y Palacios, 2012; López-Pastor, Castejón, y Romero, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Palacios y López-Pastor, 2012; Palacios y López-Pastor, 2013; Pérez-Pueyo et al. 2008; Zaragoza, Luis y Manrique, 2008).

De este modo, son varios los estudios que vinculan la percepción que tiene el alumnado tras haber cursado asignaturas en las que se han desarrollado sistemas de evaluación formativa, incidiendo en aspectos como la carga de trabajo que implica, el tipo de asignaturas en las que se ha desarrollado o la reflexión crítica en cuanto a sus resultados (Castejón, Santos y Palacios, en prensa; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Lorente, Montilla y Romero, 2013; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña, 2013).

En esta línea, la presente investigación realiza un estudio comparativo entre la percepción de los alumnos que participan en sistemas de evaluación tradicional y los que lo hacen en vías de evaluación formativa, teniendo los siguientes objetivos: a) Analizar la implicación que tiene el alumnado en las diferentes vías de evaluación, b) Comparar el feedback realizado entre el profesor y alumno en cada una de las dos opciones, c) Valorar la carga de trabajo que percibe el alumnado al participar en cada una de las asignaturas.

Metodología

Participantes

Para este estudio se ha empleado una muestra de 466 participantes (58,3% mujeres y 41,7% hombres), con una media de edad fue de 21.13 años (DT = 2.11). Toda la muestra que ha cumplimentado el cuestionario forma parte de 5 asignaturas impartidas en el curso escolar 2013-2014 en la Facultad de Humanidades y de Educación de Burgos. Pertenecen a 3 grados: Primaria, Infantil y Terapia Ocupacional, se dividen en dos grupos, A y B (uno por cada profesor), teniendo la peculiaridad de haberse impartido cada uno de ellos con un sistema de evaluación o tradicional o formativo, debido fundamentalmente a las convicciones de cada profesor y a la metodología empleada a lo largo de su trayectoria profesional.

En la Tabla 1 puede observarse cada una de las asignaturas utilizadas en el estudio, la titulación a la que pertenecen, el tipo de evaluación que se ha desarrollado con cada grupo y el número de participantes.



Tabla 1. Descripción de los participantes del estudio en cada una de las vías de evaluación empleadas.

Caso	Asignatura	Grado	Curso	Grupo/Tipo de evaluación/ Participantes	
1	Desarrollo Psicomotor I	Infantil	3º	Grupo A/ Trad/ 64	Grupo B/ Form/ 60
2	Desarrollo Psicomotor II	Infantil	4º	Grupo A/ Trad/ 58	Grupo B/ Form/ 62
3	Educación Física y su didáctica	Primaria	2º	Grupo A/ Trad/ 54	Grupo B/ Form/ 59
4	Juego Educativo	Primaria	4º	Grupo A/ Trad/ 35	Grupo B/ Form/ 31
5	Psicomotricidad	T. Ocupacional	4º	Grupo A/ Trad/ 23	Grupo B/ Form/ 20
Total de Participantes en Evaluación Tradicional					234
Total de Participantes en Evaluación Formativa					232
TOTAL PARTICIPANTES					466

Instrumentos

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado el cuestionario validado de evaluación en formación inicial (Castejón, Santos y Palacios, 2013). Para ello, y con el fin de obtener la garantía en la percepción del alumnado sobre el aprendizaje recibido en función de la participación en cada uno de los sistemas de evaluación empleados, el alumnado cumplimentó, específicamente, la Escala de Sistemas de Evaluación.

Esta escala tiene un total de 28 cuestiones a las que los estudiantes responden en grado de acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert, cuyos valores van desde 1 (Nada) hasta 5 (Mucho). El análisis factorial realizado en la validación del cuestionario muestra 6 factores iniciales que integran el mismo. En el presente estudio se han seleccionado 4 de ellos con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados, recogiendo ítems vinculados con la carga de trabajo que supone estos procesos, con el aprendizaje que se obtiene a través de las metodologías aplicadas y con la responsabilidad que requieren. Estos 4 factores son:

Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje (17 ítems). Consta de ítems vinculados directamente con el tipo de aprendizaje experimentado por el alumnado, la motivación y responsabilidad necesaria que requiere y la retroalimentación y seguimiento a lo largo del proceso.

Anti-evaluación (5 ítems). En este factor se abordan cuestiones relativas a la complejidad y justicia del sistema, así como con la objetividad y las correcciones realizadas.

Evaluación no planificada (4 ítems). Esta dimensión atiende a la carga de trabajo y al esfuerzo realizado.

Evaluación basada en la asistencia (2 ítems). Este factor evalúa la continuidad y la obligatoriedad.

Diseño y Procedimiento

Las cinco asignaturas que componen la muestra tienen un carácter semestral, impartándose tanto en la primera como en la segunda parte del curso. El estudio es de carácter retrospectivo, ya que el alumnado ha cumplimentado el cuestionario una vez ha finalizado las asignaturas y conoce su



calificación. Como cada asignatura se ha impartido utilizando un sistema de evaluación diferente, es necesario delimitarlos:

Evaluación tradicional: No existe feedback durante el proceso, no se delimita desde el comienzo lo que el alumnado tenga que hacer para aprobar la asignatura y normalmente existe una prueba o examen final que define en gran parte la calificación final.

Evaluación formativa: El feedback es continuo, existe una interacción constante a lo largo de la asignatura con el fin de que el alumnado sea consciente y mejore su implicación en las tareas y se plantean una serie de procedimientos de evaluación variados y adecuados.

Por tanto, y a pesar de que los objetivos a conseguir en las asignaturas para cada uno de los grupos eran los mismos, los sistemas de evaluación empleados han variado significativamente, lo que provoca una percepción dispar. Al finalizar la asignatura los estudiantes respondieron de forma individual al cuestionario en el aula en una única sesión de una hora de duración. En todo momento se garantizó el anonimato para que las respuestas de los estudiantes fueran lo más sinceras posibles, al igual que se garantizó la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

Análisis empleado

El análisis realizado en esta investigación es cuantitativo, llevándose a cabo un tratamiento descriptivo, (frecuencias y porcentajes) y uno inferencial (Tablas de Contingencia y χ^2) tanto para los grupos que han recibido una evaluación formativa como para los que han participado en los sistemas tradicionales.

Todo este análisis se realiza para obtener la percepción del alumnado sobre la evaluación recibida, utilizando los ítems vinculados al grado de responsabilidad desarrollado en cada sistema de evaluación y a la incertidumbre generada sobre los mismos, comprobando su grado de relación y significatividad.

Resultados

Análisis Descriptivo

En la Tabla 2 se observa un análisis descriptivo en la vía de evaluación tradicional para cada uno de los factores del cuestionario.

Factor	N	Ran	Mín	Máx	Media	Des. Típ	Vari
Factor 1	466	5	1	5	3.42	.522	.272
Factor 2	466	3	1	5	3.12	.832	.692
Factor 3	466	4	1	5	4.31	.233	.054
Factor 4	466	3	1	5	3.75	.859	.737

Tabla 2. Análisis descriptivo de cada uno de los factores de análisis en evaluación tradicional



Puede observarse cómo ninguna de las puntuaciones supera la media de los cuatro puntos y medio, salvo el factor 3. Esto es debido fundamentalmente al ítem relativo a la dificultad para trabajar en grupo, siendo el ítem que más correlaciona a este factor con una R de .622. Los factores que menos media alcanzan son el 2 y el 4, vinculados con la exigencia de la continuidad en el proceso y el esfuerzo realizado en la asignatura. En este último la percepción entre el alumnado varía significativamente, obteniéndose la desviación típica más elevada.

En la Tabla 3 se observa un análisis descriptivo en la vía de evaluación formativa para cada uno de los factores del cuestionario.

Tabla 3. Análisis descriptivo de cada uno de los factores de análisis en evaluación formativa

Se observa cómo las medias obtenidas en cada uno de los factores son mayores que en los alumnos que han participado en sistemas de evaluación tradicional. La más elevada corresponde al factor 4, existiendo prácticamente unanimidad a la hora de valorar el esfuerzo y el seguimiento que requiere. Por su parte el factor 2 es el que alcanza la mayor desviación típica, debido a la disparidad de respuestas entre ítems como la complejidad que requiere y la evaluación más subjetiva.

Análisis Inferencial

Factor	N	Ran	Mín	Máx	Media	Des. Tip	Vari
Factor 1	466	5	1	5	4.72	.314	.098
Factor 2	466	4	1	5	4.55	.731	.534
Factor 3	466	4	1	5	4.22	.542	.293
Factor 4	466	5	1	5	4.81	.189	.035

Tablas de Contingencia y χ^2

En la Tabla 4 se observa la significatividad encontrada entre los pares de ítems de evaluación tradicional analizados para cada una de las dimensiones definidas en los objetivos.

Tabla 4. Tablas de contingencia y χ^2 para alumnos de evaluación tradicional

Ítems de diferentes factores	χ^2	df	p
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige continuidad (F.4)	31.114	13	.232
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige un mayor esfuerzo (F.3)	28.312	9	.125
Evalúa todos los aspectos posibles (F.1) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	21.432	10	.323
Exige continuidad (F.4) / El proceso es más complejo (F.2)	16.342	11	.003
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Exige una asistencia obligatoria y active (F.4)	21.345	14	.001



Se alcanzan significatividad en dos pares de ítems. El primero referente a la relación entre la continuidad y la complejidad en el proceso ($\chi^2(466) = 16,342$ $p = .003$), debido a la poca valoración de cada uno de estos 2 ítems por el alumno. El otros se encuentra en el mayor esfuerzo y la asistencia obligatoria, existiendo una relación inversa entre las respuestas realizadas.

En la Tabla 5 se observa la significatividad encontrada entre los pares de ítems de evaluación formativa analizados para cada una de las dimensiones definidas en los objetivos.

Tabla 5. Tablas de contingencia y χ^2 para alumnos que han participado en evaluación formativa

Ítems de diferentes factores	χ^2	df	p
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige continuidad (F.4)	21.124	11	.002
Requiere más responsabilidad (F.1) / Exige un mayor esfuerzo (F.3)	13.421	8	.321
Evalúa todos los aspectos posibles (F.1) / Las correcciones han sido poco claras (F.2)	15.234	7	.311
Exige continuidad (F.4) / El proceso es más complejo (F.2)	18.324	7	.002
Exige un mayor esfuerzo (F.3) / Exige una asistencia obligatoria y active (F.4)	17.334	6	.012

Se observa cómo se obtiene una relación significativa en tres pares de ítems, vinculándose el grado de respuestas de manera elevada en cuanto a la responsabilidad, la continuidad y el esfuerzo. Del mismo modo estos aspectos se relacionan con la complejidad en su comprensión y con la obligatoriedad en la asistencia.

Conclusiones

Hemos comprobado cómo la percepción del alumnado en cuanto a la metodología recibida difiere mucho en función de si la evaluación empleada ha sido de carácter tradicional o formativo. A pesar de que las asignaturas sean las mismas y los objetivos a conseguir sean comunes, la interpretación que realiza el discente sobre lo que ha aprendido y la manera en la que lo ha hecho no siguen la misma línea de interpretación. En este sentido Fraile y Cornejo (2012) reflejan la idea de que es necesario que en las aulas el docente reflexione sobre la manera que tiene de impartir docencia, y lo que es más importante, cómo involucra a los alumnos en el proceso de enseñanza.

Los alumnos que han participado en la vía de evaluación formativa muestran una mayor implicación en cada una de las tareas demandas, y a pesar de reconocer su complejidad se sienten más guiados y respaldados por el docente. Como indica López-Pastor (2009) este es uno de los aspectos fundamentales que otorgan identidad a la evaluación formativa y que sin duda sirven para mejorar las tareas y trabajos, aunque es necesario que sea regulado desde el comienzo para que no suponga exceso de trabajo (Martínez, Martín y Capllonch, 2009).

Por otro lado, los alumnos que han participado en sistemas de evaluación formativa consideran que existe una mayor carga de trabajo que con la vía tradicional, siendo ésta repartida desde el



comienzo hasta el final de la asignatura. En este sentido, Pérez-Pueyo, Julián y López-Pastor (2009) establecen que esta percepción no siempre se ajusta a la realidad, sobre todo si lo comparamos con los actuales créditos ECTS.

Ha quedado demostrado en la investigación cómo las vías de evaluación formativa consiguen una percepción más positiva en el alumnado universitario que las vías tradicionales, quedando reflejado su mayor implicación, lo que genera un mayor aprendizaje. Es muy interesante reflexionar sobre este tema en la actualidad, cuando las metodologías de enseñanza y aprendizaje son tan variadas y flexibles. En posteriores estudios podría ahondarse en aspectos sobre la influencia que tiene la evaluación formativa en la enseñanza on-line o cual es la percepción docente ante estos procesos.

Bibliografía

- ARRIBAS, J. M., CARABIAS, D. Y MONREAL, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 27-35. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf.
- BUSCÁ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. Y PEIRE, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- BUSCÁ, F., RIVERA, E. Y TRIGUEROS, C. (2012). *Temps d'Educació* (43), 167-184.
- CARLESS, D., JOUGHIN, y MOK. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- CASTEJÓN, F.J., SANTOS, M., Y PALACIOS, A. (2013) Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 1-23.
- DE LA FUENTE, J., MARTÍNEZ, J.M., PERALTA, F.J., Y GARCÍA, A.B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- FEIXAS, M., FERNÁNDEZ, A., LAGOS, P., QUESADA, C. Y SABATÉ, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 401-416. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533034>
- FRAILE, A. Y CORNEJO, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43. Disponible: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>



- FRAILE, A., LÓPEZ-PASTOR V., CASTEJÓN, J., Y ROMERO, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- GARGALLO, B., SÁNCHEZ, F. J., ROS, C., Y FERRERAS, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1681-5653.
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, C.; PÉREZ-PUEYO, A. Y PÉREZ-GUTIÉRREZ, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la educación física y el deporte* 2(15), 130-151
- LÓPEZ-PASTOR, V. M. (coord). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida.* Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V. M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., PINTOR, P., MUROS, B., y WEBB, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.
- LÓPEZ-PASTOR, V. M., CASTEJÓN, J., SICILIA, A., NAVARRO, V. y WEBB, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- LORENTE, E., y KIRK, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- LORENTE, E., MONTILLA, M. Y ROMERO, M. (2013). Grado de definición y coherencia de los programas de expresión corporal en las titulaciones universitarias de educación física. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- MARTÍNEZ, L., MARTÍN, M., Y CAPLLONCH, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- MARTÍNEZ, L., CASTEJÓN, J. Y SANTOS, M^a L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4), 57-67. Recuperado de www.aufop.com



ORDEN EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C. y L., 7 de diciembre 2007).

PÉREZ-PUEYO, A; TABERNERO, B., LÓPEZ-PASTOR, V. M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLOCH, M., GONZÁLEZ, N. Y CASTEJÓN, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451

PÉREZ-PUEYO, A.; JULÍAN, J.A. Y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V .M. López-Pastor (coord.) *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, 19-44. Madrid: Narcea.

RUE, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la evaluación superior*. Madrid: Narcea.

RUIZ-GALLARDO, J.R., RUIZ, E Y UREÑA, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *CCD*, 9 (22), 17-29.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

VALLES, C., UREÑA, N., Y RUIZ, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

ZARAGOZA, J., LUIS, J. C., Y MANRIQUE, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4.



Formación en competencias de alfabetización informacional y tecnológica de futuros docentes

Competency Training informational and technological literacy of future teachers

Lezcano Barbero, Fernando*; Casado Muñoz, Raquel; Abella García, Víctor; Delgado Benito, Vanesa;
Ausín Villaverde, Vanesa. *Universidad de Burgos*

* Datos de contacto: +34 947258884 | [flezcانو@ubu.es](mailto:flezcano@ubu.es)

Resumen

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde se promueve el trabajo autónomo del alumno, es necesario desarrollar una serie de competencias y habilidades relacionadas con la búsqueda, evaluación, gestión, uso y difusión de la información. Estas competencias están en sintonía con los criterios que indica la UNESCO (2008, 2013) dentro del marco internacional de alfabetización informacional.

Las competencias informacionales se desarrollan en la actualidad conjuntamente con las digitales, por lo que podemos hablar de Alfabetización Informacional y Tecnológica (AIT), constituyendo ésta una competencia básica, transversal a cualquier ámbito de conocimiento.

En la Universidad de Burgos, el Grupo de Innovación Docente "Aprender e Investigar" presentó en 2013 un proyecto de innovación que fue seleccionado en la convocatoria correspondiente y que persigue los siguientes objetivos: Evaluar el nivel inicial de competencias en AIT de los alumnos de primer año de los grados de Maestro de Educación Primaria y Pedagogía; diseñar las guías docentes de cuatro asignaturas atendiendo a competencias AIT; desarrollar las asignaturas conforme a lo diseñado; elaborar materiales didácticos, actividades e instrumentos de evaluación de competencias AIT y adaptar otros aplicados en ámbitos internacionales; evaluar el impacto de la formación en competencias AIT integradas en las asignaturas de la titulación.

Presentamos en este trabajo los resultados obtenidos durante el primer curso de los dos que comprende el desarrollo del proyecto.

Palabras clave: *Educación superior, competencia informacional, competencia digital, formación de docentes*

Resumen en inglés

In the context of the European Higher Education Area (EHEA), where the independent work of the student is promoted, it is necessary to develop a range of skills and related search, evaluation, management, use and dissemination of information skills. These skills are in line with the criteria indicating the UNESCO (2008, 2013) within the international framework of information literacy.



The information skills are developed at present together with digital, so that we can speak of informational and technological literacy (AIT), it constitutes a basic, cross competition at any level of knowledge.

At the University of Burgos, the Teaching Innovation Group "Learning and Research" presented in 2013 an innovation project that was selected in the call and has the following objectives: To assess the initial level of skills in AIT freshmen year of the degrees of Master of Elementary Education and Teaching; designing educational guides of 4 subjects attending AIT skills; develop courses designed in accordance with; develop training materials, activities and assessment tools and adapt AIT skills applied in other international fora; assess the impact of skills training in AIT integrated subjects of the degree.

We report here the results obtained during the first year of the two comprising the project.

Palabras clave en inglés: *Higher education, information literacy, digital literacy, teacher training*

Introducción

Los cambios culturales que han provocado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles de la sociedad han tenido su impacto en los sistemas educativos. En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha generado un sistema de aprendizaje basado en competencias, que adaptándose a la sociedad actual considera el manejo y tratamiento de la información como una competencia clave (Rodríguez Conde, Olmos Miguelañez y Martínez Abad, 2012).

La mayoría de las definiciones encontradas sobre la competencia informacional hacen referencia a que esta se compone de varias dimensiones. Por ejemplo, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) junto con la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) (2009) dividen la competencia informacional en cuatro grupos: búsqueda de la información; selección de la información; procesamiento de la información; comunicación y difusión de la información. Otro ejemplo nos lo proporcionan Catts y Lau (2008) quienes en su definición de competencia informacional también entienden que existen varias dimensiones, ya que la definen como la competencia que desarrolla un individuo para acceder, evaluar y utilizar la información que tiene a su alcance, respetando siempre la autoría de la misma. En cualquier caso, tal y como señalan Pineda et al. (2012), la competencia informacional implica que los individuos reconozcan su necesidad de informarse, buscar información, localizarla y valorar la calidad de la misma. Además, también saber hacer uso ético de esa información para así ser capaces de crear conocimiento y comunicarlo de forma efectiva. La competencia informacional se desarrolla en la actualidad conjuntamente con la digital, por lo que podemos hablar de alfabetización informacional y tecnológica (AIT), de ahí que Hobbs (2011) hable de que la alfabetización digital implica diversas formas de alfabetización y sus competencias derivadas, entre las cuales destaca la búsqueda y selección de información con la finalidad de estimular el pensamiento crítico. En esta misma línea, Área y Guarro (2012) consideran



que para un adecuado aprendizaje en la sociedad del conocimiento las competencias informacionales y digitales son fundamentales.

En definitiva, la alfabetización informacional apoyada en las tecnologías actuales constituye una competencia básica en cualquier titulación superior, siendo además transversal a todos los ámbitos de conocimiento.

Marco teórico y objeto de estudio

La formación en competencias informacionales se viene trabajando desde mediados de los años 80, generalmente desde el contexto de las bibliotecas universitarias (Uribe, Tirado y Giralda, 2012). Estos mismos autores analizaron la información que presentaban las bibliotecas universitarias respecto a la Alfabetización Informacional (ALFIN), encontrando que en un gran porcentaje de universidades (57%) la calidad de sus programas de formación ALFIN no era la adecuada. Concluyeron que o bien no se estaba realizando casi ningún tipo de formación relacionada con dicha alfabetización o que, si bien se realizaban, no se divulgaban.

Estudios como el realizado por Kuiper y Volman (2008) han mostrado que los estudiantes acuden a la web como fuente de información para realizar las tareas escolares, siendo Google la primera alternativa que utilizan para realizar la búsqueda inicial de información (Badke, 2009). Pero este mismo autor, junto con otros como Henderson, Nunez y Casari (2011) o Pineda et al. (2012), pone de manifiesto que los estudiantes no están lo suficientemente formados como para contrastar la veracidad y/o reflexionar sobre los contenidos a los que acceden. De tal manera que los estudiantes solo examinan los dos primeros enlaces que les devuelven los buscadores, como Google, una vez introducido el término o términos de búsqueda (Jones, Johnson-Yale, Millermaier y Pérez 2009). Sin embargo, todos estos planteamientos son cuestionados por Lea y Jones (2011) quienes consideran que hay muy pocas investigaciones realizadas, tanto cualitativas como cuantitativas, sobre el uso que realizan los estudiantes de la tecnología tanto en el campo académico como en el personal.

Otro aspecto relevante en la AIT es el nivel de competencia informacional de los estudiantes. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que existen diferentes perfiles de estudiantes respecto a la forma de abordar la información que encuentran (Castañeda-Peña, González-Niño, Marciales-Vivas, Barbosa-Chacón y Barbosa-Herrera, 2010). El primero de los perfiles englobaría a aquellos estudiantes que se sienten motivados hacia la tarea pero que solo unen fragmentos de información que van encontrando. Dentro de un segundo grupo estarían los alumnos que buscan en otras fuentes no recomendadas por el profesor y que además contrastan la información que encuentran en diversas fuentes. Finalmente, el tercer perfil es el de los estudiantes que afrontan la tarea como un proceso de reflexión y construcción de conocimiento, ya que consideran que el conocimiento es un aspecto vital para su desarrollo.

Otro elemento importante dentro de la ALFIN se refiere al plagio, algo que ha cobrado gran importancia a partir del desarrollo y crecimiento de la web social. Las instituciones de Educación



Superior son conscientes de esta problemática y están combatiendo el plagio mediante sofisticados software de rastreo de documentación y sancionando al alumnado que incurra en este tipo de faltas. Uno de los problemas respecto al plagio es que los alumnos no han sido formados adecuadamente en cuestiones relativas al respeto a los derechos de autor tales como las citas, la elaboración de referencias bibliográficas, etc. Por esta razón se considera necesaria la formación en este campo, siendo imprescindible la elaboración de guías y materiales que ayuden tanto a alumnos como a profesores a hacer un uso correcto de las fuentes consultadas (Thomas, 2007; Lea y Jones, 2011; Pineda et al., 2012).

En el contexto en el que se ha desarrollado esta investigación, la Universidad de Burgos, con la implantación de los grados, se ha comenzado a trabajar la competencia informacional. La Biblioteca Central imparte un curso de formación inicial ALFIN a los alumnos de nuevo ingreso de todos los grados de la Universidad de Burgos. Desde nuestro Grupo de Innovación Docente consideramos que esa formación inicial es necesaria pero no suficiente, puesto que para el desarrollo sostenido de la competencia informacional es necesaria la intervención de los docentes.

Esta comunicación se enmarca dentro de un proyecto de innovación concedido por la Universidad de Burgos a nuestro Grupo de Innovación Docente "Aprender e Investigar". El proyecto tratará de desarrollar la competencia informacional en cuatro asignaturas de cursos diferentes del Grado en Pedagogía, utilizando como grupo contraste a los alumnos del Grado en Educación Primaria. El proyecto se plantea para dos cursos académicos ya que las actuaciones implican un seguimiento longitudinal del mismo grupo de alumnos.

El primer objetivo perseguido es el que se presenta en esta comunicación y pretende evaluar el nivel de competencia informacional de nuestros estudiantes de los grados mencionados al inicio del primer semestre de su primer curso de Grado. De esta manera, podremos conocer cuál es su situación inicial con la intención de elaborar un marco de intervención y unos materiales ajustados a sus necesidades. Por otro lado, estos niveles nos servirán de contraste para comprobar la eficacia de nuestra intervención una vez finalizado el proyecto.

Metodología

Participantes

Del total de estudiantes de primer curso participantes(135), el 80% son mujeres. Atendiendo a la edad, la media es de 19,15 años. Por titulación, es mayor el número de estudiantes de Grado en Educación Primaria (96) que los de Grado en Pedagogía (39).

Instrumento

Para conocer el nivel de autoeficacia percibida por parte de los estudiantes respecto a su competencia informacional se ha utilizado la adaptación española de la Escala de Evaluación de Competencia Informacional Autopercebida (IL-HUMASS) (Rodríguez Conde, Olmos Miguelañez y Martínez Abad, 2012). El cuestionario consta de 26 ítems que se valoran mediante una escala tipo Liker de 1 (poco competente) a 9 (muy competente). El alumnado debe responder a estos ítems puntuando en



función del nivel de competencia autopercebida. El instrumento presenta una estructura formada por cuatro dimensiones: Búsqueda de información; Evaluación de la información; Procesamiento de la información; Comunicación y difusión de la información. Para obtener la puntuación final hay que sumar los ítems de cada una de las dimensiones. Además del IL-HUMASS, se añadieron a la prueba algunas variables sociodemográficas con la finalidad de describir la muestra.

Procedimiento

Los estudiantes cumplimentaron el cuestionario en una única sesión y de forma individual después de su formación inicial en ALFIN impartida por el personal de biblioteca de la Universidad de Burgos.

Resultados

La Tabla 1 muestra los descriptivos obtenidos por la totalidad de la muestra en el cuestionario. Teniendo en cuenta las puntuaciones mínimas y máximas que se podrían obtener en cada dimensión, podemos realizar una interpretación de los resultados. Observando las puntuaciones medias y las desviaciones, podríamos considerar su autopercepción como intermedia, es decir que los estudiantes perciben que poseen unas habilidades intermedias para buscar información, para seleccionarla y procesarla, así como para comunicarla y difundirla.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para los cuatro factores del IL-HUMASS.

	N	Min.	Máx.	M	DT
Búsqueda de la información	134	28	68	46,92	8,25
Selección de la información	134	12	45	29,37	5,78
Procesamiento de la información	134	16	53	34,19	7,45
Comunicación y difusión de la información	134	14	61	41,63	8,73

Los resultados de la autopercepción, diferenciando por titulaciones, muestran como los estudiantes de Educación Primaria (Tabla 2) obtienen puntuaciones ligeramente más elevadas en las cuatro dimensiones del cuestionario que los estudiantes de Pedagogía (Tabla 3). Observando ambas tablas podemos apreciar que apenas hay diferencias en las puntuaciones medias y las desviaciones en las dos titulaciones.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la titulación de Grado en Maestro de Ed. Primaria.



Grado en Maestro de Ed. Primaria	M	DT	Mín.	Máx.
Búsqueda de la información	47,58	8,21	28	68
Selección de la información	29,80	5,97	12	45
Procesamiento de la información	34,23	7,36	19	53
Comunicación y difusión de la información	41,73	8,77	14	61

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la titulación de Grado en Pedagogía

Grado en Pedagogía	M	DT	Mín.	Máx.
Búsqueda de la información	45,31	8,23	31	66
Selección de la información	28,31	5,19	16	39
Procesamiento de la información	34,10	7,75	16	48
Comunicación y difusión de la información	41,41	8,73	23	60

Conclusiones

Rodríguez, Olmos y Martínez (2012), autores de la validación y adaptación española de la escala de evaluación de competencia informacional autopercebida (IL-HUMASS), tras su investigación llevada a cabo con futuros docentes de Educación Secundaria, proponen contrastar sus resultados con otros grupos poblacionales. En este sentido, nuestro Grupo de Innovación aporta datos sobre la competencia informacional en futuros maestros de Educación Primaria y Pedagogía.

Somos conscientes de que los resultados que se muestran en esta comunicación, que por razones de espacio hemos expuesto someramente, son un primer esbozo de los datos recogidos a partir de la escala IL-HUMASS ya que sólo presentamos datos globales sobre la competencia autopercebida, obtenidos en las cuatro dimensiones estudiadas (Búsqueda de la información; Selección de la información; Procesamiento de la información; Comunicación y difusión de la información). Estas dimensiones, serán estudiadas en profundidad en análisis más exhaustivos que nos proporcionarán información más específica sobre la competencia informacional de la muestra estudiada.

Los resultados ponen de manifiesto nuevamente la necesidad de formar a nuestros estudiantes universitarios de primer curso en Alfabetización Informacional.

Sería interesante que este tipo de formación la empezasen a recibir antes de entrar a la Universidad, durante su etapa secundaria.

La breve formación que reciben nuestros estudiantes por parte del servicio de biblioteca universitario parece insuficiente, ya que tras esa formación el nivel de competencia autopercebido no es elevado. Por lo tanto, se justifica la necesidad de la realización del proyecto de innovación concedido. Además, analizando el grado de competencia de los estudiantes, estos muestran que no están lo suficientemente formados en Alfabetización Informacional. Por ello hay que seguir formando en



esta materia, pero no en asignaturas concretas sino que debería ser una línea estratégica de las titulaciones.

Una opción formativa interesante, señalada ya por otros autores (Thomas, 2007; Lea y Jones, 2011; Pineda et al., 2012), es la de elaborar guías y tutoriales sobre cómo buscar la información, seleccionarla y hacer un uso adecuado de las fuentes consultadas.

Observando las pocas diferencias que hay entre las dos titulaciones analizadas, los datos invitan a realizar estudios similares en otras titulaciones para ver si estas puntuaciones son estables o si hay variación entre ellas.

Finalmente, consideramos necesario establecer una serie de actividades iniciales de evaluación. Así se podría valorar adecuadamente las competencias en Alfabetización Informacional de los alumnos y no solo basarnos en su autopercepción.

Bibliografía

- AREA, M. Y GUARRO, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, Número Monográfico, 46-74.
- BADKE, W. (2009). How we failed the Net generation. Online, 39, 83-104.
- CASTAÑEDA-PEÑA, H., GONZÁLEZ-NIÑO, L., MARCIALES-VIVAS, G., BARBOSA-CHACÓN, J. & BARBOSA-HERRERA, J. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Iberoamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187-209.
- CATTS, R. & LAU, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Recuperado de: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.pdf
- HENDERSON, F., NUNEZ, N. Y CASARI, W. (2011). Enhancing research skills and information literacy in community college science students. *The American Biology Teacher*, 73(5), 270-275.
- HOBBS, R. (2011). Empowering learners with digital literacy and media literacy. *Knowledge Quest*, 39(5), 12-17.
- JONES, S., JOHNSON-YALE, C., MILLERMAIER, S. Y PEREZ, F. (2008). Academic work, the internet, and US college studies. *Internet and Higher Education*, 11, 165-177
- KUIPER, E., Y VOLMAN, M. (2008). The web as a source of information for students in K-12 education. En J. Coiro, M. Knobel, K. Lankshear y D. Leu (Eds), *Handbook of research in new literacies* (pp. 241-266). New York: Lawrence Erlbawn Associates.
- LEA, M. Y JONES, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice, *Studies in Higher Education*, 36(4), 377-393.
- PINEDA, C., HENNIG, C., SEGOVIA, Y., DÍAZ, D., SÁNCHEZ, M., OTERO, M. P. Y REES, G. P. (2012). Alfabetización Informacional en la Educación Superior virtual: Retos y desafíos. *Información, Cultura y Sociedad*, 26, 83-104.



- RODRÍGUEZ-CONDE, M. J., OLMOS MIGUELAÑEZ, S. Y ABAD MARTÍNEZ, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercebida (IL-HUMASS). *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 347-365.
- THOMAS, P. (2007). Of flattery and thievery: Reconsidering plagiarism in a time of a virtual information, *English Journal*, 96(5), 81-84.
- UNESCO (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: Author.
- UNESCO (2013). *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*. Paris.
- URIBE-TIRADO, A. Y GIRLESA, A. (2012). La alfabetización informacional en las universidades españolas. Niveles de incorporación a partir de la información publicada en los sitios web de sus bibliotecas –CRAI. *Revista Española de Documentación Científica*, 35(2), 325-345.



La opinión de los docentes universitarios sobre la calidad de la educación: una oportunidad para el cambio

The opinion of university teachers about the quality of education: an opportunity for change

Barandiaran Galdós, Marta*; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; Mijangos del Campo, Juan José; Olaskoaga Larrauri, Jon Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

* Datos de contacto: 34 946014732; marta.barandiaran@ehu.es

Resumen

Desde esta comunicación se busca plantear una reflexión, y debatir sobre cómo se interpreta la calidad de la educación en las universidades, y su repercusión en la práctica docente. El discurso actual de la calidad de la educación en las universidades no permite que, desde la docencia, se incida en la transformación del individuo para que se convierta en agente de cambio implicándose en el ejercicio de la comprensión crítica de la realidad; al contrario, favorece la contribución al modelo imperante en el que el conocimiento se entiende como valor de cambio en el mercado. En la medida en que se reafirma el valor del conocimiento para la competitividad de las empresas y los países, se educa para la producción y no para el desarrollo personal, y se incrementa la necesidad en la universidad de definir la calidad con criterios de eficiencia, en detrimento de la calidad de la educación entendida como transformación del individuo.

El concepto de calidad que se maneja hoy en las universidades tiene numerosas consecuencias; en esta ocasión nos limitaremos a plantear la repercusión que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje: en la docencia.

La estructura de la comunicación será la siguiente: En primer lugar introduciremos algunas visiones contrastadas sobre la conceptualización de la calidad en la universidad hoy en día, y nos centraremos en la aportación de Harvey y Green (1993) sobre la calidad de la educación. Los conceptos presentados nos servirán para abordar el debate de la calidad en las universidades y su repercusión en un diseño curricular descontextualizado. Por último, se presentarán unos resultados de la opinión de docentes de la universidad sobre la calidad, con el objeto de generar reflexión en torno a la oportunidad de considerar a los docentes agentes del cambio social.

Palabras clave: *Calidad de la educación, Práctica docente, Aprendizaje, Transformación social, Universidad*



Resumen en inglés

On this paper we seek to raise a reflection and a debate on how the quality of education is understood at universities, and its impact on teaching practice. The current speech about the quality of education at universities does not allow teaching practice to affect the transformation of individuals so that they become agents of change, being involved in the exercise of critical comprehension of reality. On the contrary, it favours the contribution to the prevailing model in which knowledge is understood as exchange value on the market. As far as the value of knowledge is reinforced for the competitiveness of companies and countries, students are educated for production and not for personal development. Therefore, the need to define the quality with efficiency criteria is growing at university at the expense of the quality of education understood as a transformation of the individual.

The concept of quality currently managed in universities has several consequences. In this occasion we will limit to consider the effect it has on the teaching and learning process: the teaching practice.

The structure of this paper will be as follows: First, we will introduce some contrasted visions on the conceptualization of quality in the university, and we will focus on the contribution of Harvey and Green (1993) on the quality of higher education. The concepts presented will serve to lead the discussion of quality in universities and its impact on a decontextualized curriculum. Finally, results of the university teachers' opinion on quality will be presented, in order to produce reflection concerning the opportunity to consider teachers to be agents of social change.

Palabras clave en inglés: *Quality of Education, Teaching practice, Learning, Social Transformation, University,*

Introducción

El recorrido que haremos en estas líneas a través del discurso de la calidad de la educación y del tipo de currículos que se manejan será una ayuda para determinar la posición que ocupan los docentes ante la posibilidad de que las aulas universitarias sean buenos espacios para el cambio social, es decir, espacios desde los que se formen individuos competentes para participar en el mercado laboral y a la vez sean capaces de reconocer su propio poder de transformación para contribuir a la mejora del bien estar social.

En el nuevo orden impuesto por la globalización el conocimiento toma protagonismo como factor indispensable de la competitividad de los países; como consecuencia surge una especie de movimiento global de reforma de la educación que se plantea como objetivo dotar a las personas de habilidades y actitudes que les dirijan hacia el éxito económico (Hargreaves et al., 2001). Así, para hablar de transformación en las universidades hay que superar determinados patrones, en la mayoría de los casos dibujados por demandas externas a ellas, y perfilados por la competitividad



del mercado; una cosa es que para las universidades las demandas externas sean una preocupación importante y, otra muy distinta es que la universidad sea como el mercado demanda. En estos momentos la universidad se encuentra ante el reto de contribuir a construir una sociedad con la responsabilidad de dejar un mundo mejor a las generaciones futuras.

La sociedad del conocimiento demanda otro tipo de universidad; esta nueva orientación que toma la universidad está teniendo numerosas consecuencias y se expresa de maneras muy diversas. En estas líneas nos limitaremos a realizar una lectura crítica sobre la manera de interpretar la calidad de las universidades desde un exceso de confianza en los estándares, en los resultados y en la excelencia (Brunner y Uribe, 2007; Hanushek y Wößmann, 2007; Salmi, 2009), y en criterios para medirla; estos suelen estar basados en parámetros establecidos de manera exógena, desde fuera, y en la mayoría de los casos alejados de la manera de interpretar la calidad de una parte importante de la comunidad universitaria. Unos parámetros que determinan la posición de cada universidad en el mercado del conocimiento en pro de la competitividad, y acaban condicionando tanto la labor docente como la investigadora. Este discurso de la calidad se torna en una de las mayores expresiones del valor de cambio que se le otorga al conocimiento, puesto que dicho conocimiento puede adquirir valor en el mercado y ser intercambiado por otros bienes. La universidad se olvida del conocimiento con valor de uso, ese conocimiento que tiene interés por sí mismo, cuando responde a las necesidades cognitivas del que aprende, y ayuda a las personas a ampliar sus perspectivas, en definitiva cuando amplía las libertades de las personas.

Lo cierto es que las nuevas condiciones de mercantilización del conocimiento han impactado con mucha fuerza en la consideración del papel de la universidad, y han condicionado de manera general las políticas universitarias, y muy particularmente el discurso de la calidad de la educación. Es una manera de entender la calidad de la educación que nos sitúa ante la paradoja de una enseñanza que pretende orientar al estudiante y transmitirle conocimiento para actuar mejor en situaciones concretas y para que se enfrente a problemas específicos, y a la vez, se apoya en estándares; como consecuencia se da una descontextualización creciente de la universidad respecto a su entorno humano y cultural; esto no permite que los individuos transformen la sociedad, sino que favorece que contribuyan a modelos ya creados. La concreción de esta paradoja en la práctica docente queda reflejada en el diseño curricular por competencias.

¿Puede la universidad jugar otro papel? Para responder a esta pregunta basta con que analicemos el discurso de la calidad imperante junto a otras maneras de interpretarla, y que valoremos luego cómo se está viendo afectado el diseño curricular, junto a la opinión sobre la calidad de los agentes que desarrollan los currículos: los docentes. En estas líneas nos centraremos en la labor docente por considerar que puede ser un buen instrumento para incidir en la transformación del individuo.



Marco teórico y objeto de estudio

El objetivo de esta comunicación es presentar una línea de investigación que venimos desarrollando acerca de la manera de interpretar la calidad de la educación en las universidades, junto a la opinión de los docentes universitarios; el interés por este colectivo viene determinado por ser el que lleva a la práctica el currículo, lo que le convierte en uno de los agentes más importantes para la transformación, desde la manera de interpretar la calidad de la educación en las universidades.

Éste es un tema relevante puesto que la sociedad del conocimiento impone a las universidades estrategias para competir y cumplir determinados estándares. Bajo el paraguas de la calidad las universidades han caído en las redes de la comercialización de los servicios que ofrecen, y sus efectos calan en la labor docente a través del diseño curricular por competencias; con este diseño curricular se pretende dar la respuesta adecuada desde las universidades a los intereses económicos, olvidándose de realidades más amplias. El mercado de la educación superior está movido por la búsqueda del prestigio y la obsesión por el puesto que se ocupa en las clasificaciones; toda esta dinámica guarda un estrecho vínculo con la manera de entender la calidad de la educación a nivel mundial.

La investigación llevada a cabo se puede calificar de interdisciplinar, puesto que nos hace abordar el debate de la labor docente en la universidad desde un marco teórico soportado por los estudios sobre la calidad de la educación en las universidades, así como por el análisis de algunas interpretaciones del currículo. Las principales aportaciones teóricas proceden, por un lado, de la aproximación al enfoque que ha tomado en la actualidad el término competencia en la docencia universitaria y, por otro lado, de la literatura especializada sobre la conceptualización de la calidad de la educación en las universidades (Albornoz, 2005; Barnett, 1992; Buendía, 2007; Harvey y Askling, 2003; Harvey y Green, 1993; Stensaker, 2008; Van Vught, 1993).

Como punto de partida para plantear una alternativa a la manera de definir la calidad de la educación y su manifestación en el currículo nos apropiamos de la idea de educación de Sander (1996): "instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía" (p. 6), frente a la idea imperante de educación como dotación a las personas de conocimientos y recursos conforme a las necesidades del mercado.

El significado de competencia en el currículo

Sin enredarnos en el discurso semántico del término competencia intentaremos revisar algunas interpretaciones para analizar si la propuesta educativa, que nace del término favorece el compromiso social de los estudiantes con la transformación social; o por el contrario va al unísono con la interpretación imperante de la calidad en las universidades desde la que se pondera el valor de cambio del conocimiento. Tomaremos como referencia el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Gonzalez y Wagenaar, 2003), el cual tuvo su origen en nuestro contexto



europeo; en el texto se señala: “las competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (p. 80). En el informe se plantean algunas justificaciones para el uso del término competencia: fomentar la transparencia en los perfiles profesionales y académicos, encauzar al estudiante hacia la gestión del conocimiento o ampliar los niveles de empleo. Otra referencia para la interpretación del concepto de competencia es el informe *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo, 2001), promovido por la OCDE, en el que se define la competencia como: “la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tareas adecuadamente” (p. 77). Junto a lo anterior, si intentamos proyectar el futuro, en el informe *Estrategia Universidad 2015* del Ministerio de Educación Español (2010) se describe un contexto de actuación de las universidades como: “un contexto de globalización, de crisis económica y de competición global por el talento e inversiones relacionadas con el conocimiento” (p.6); en dicho contexto las universidades se preocupan por ampliar la capacidad de empleo de los individuos que se plasma en el diseño curricular por competencias. Así, nos encontramos con el término competencia como instrumento de comunicación entre la educación universitaria y el mercado laboral. Como señala Zabalza (2007) el término competencia es una de esas novedades que ha traído el contexto actual de mercantilización del conocimiento y crea debate en las universidades; pero como apunta el autor “es un debate ideológico entre dos visiones diferentes de la universidad y de las relaciones de ésta con la sociedad” (p. 13).

En ese debate el diseño curricular por competencias va ganando terreno con el objeto de apuntalar la relación entre las universidades y los dictados de la economía; plantea un aprendizaje estandarizado que se refleja en la uniformidad de los currículos, y que no en todas las circunstancias y contextos ha de ser el adecuado; colabora al enfoque funcional de las universidades. Desde este enfoque se le exige al individuo que alcance unas determinadas competencias para poder resolver demandas concretas y, como consecuencia, se apremia a la universidad para que sus currículos se adapten (Lozano et al., 2012).

El discurso de la calidad de la educación en la universidad

La revisión de la literatura sobre la calidad de la educación en las universidades nos ha permitido encontrar un espacio desde el que trabajar por unos diseños curriculares, en los que se refleje la voluntad seria por parte de las universidades de ser agentes de un cambio social; no debemos obviar que un currículo encierra juicios de valor sobre qué tipo de conocimiento se considera importante (Walker, 2012); es decir, el currículo se convierte en una declaración de intenciones sobre lo que se espera de las futuras generaciones.

Dentro de la propuesta polisémica del concepto de calidad de la educación superior que realizan Harvey y Green (1993) (Tabla 1) el enfoque de la calidad como transformación da cabida a la propuesta de actuación de la universidad como agente de cambio desde la función docente; desde esta visión la calidad “no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación



de los participantes” (Harvey y Green, 1993; p. 24). Desde esta manera de entender la calidad, la universidad o los propios docentes no hacen algo para el consumidor, sino que hacen algo al consumidor: lo transforman, por lo que el proceso es único para cada individuo.

Tabla 1: Propuesta de Harvey y Green (1993)

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN
La calidad como condición excepcional	Concepción tradicional; equivalente a la excelencia o al logro de un estándar.
Perfección o consistencia	Cero defectos y hacer las cosas bien a la primera.
Ajuste a un propósito	Eficacia, grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.
Valor por dinero	Deriva de la obligación de rendir cuentas.
Transformación	Cambio cualitativo. Representa la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Harvey y Green (1993)

La calidad como transformación identifica el proceso de aprendizaje con la capacidad de gestión de los conocimientos y no exclusivamente con su acumulación, lo que a su vez Biggs (2003) denomina el aprendizaje profundo y lo relaciona directamente con la mejora; este tipo de aprendizaje se caracteriza por la reflexión y el debate por diferentes ideas; dinámicas indispensables para la transformación del individuo y que deben responder a los intereses de ellos mismos y no de demandas externas. Por dicho motivo, esta manera de interpretar la calidad abre la oportunidad de que la exigencia de la existencia de calidad en las universidades no esté reñida con la transmisión de conocimiento con valor de uso.

Metodología

La consideración del desarrollo del currículo como el momento de interacción entre docentes y estudiantes, en el que se gestan los procesos de transformación, nos invita a interesarnos por la opinión de los docentes universitarios sobre la calidad de la educación en las universidades y, así, trasladar el debate sobre el tipo de valor del conocimiento que se impulsa en las universidades a la manera de interpretar la calidad.

La propuesta metodológica de partida proviene de diversos trabajos de investigación de la red ECUALE, de la cual somos miembros, (Barandiaran, 2013; Cardona, 2011) en los que la revisión de la literatura especializada, referenciada en el apartado del Marco Teórico, nos permite diseñar un marco conceptual en el que situar el debate sobre el valor del conocimiento y su reflejo en el currículo. En dichas investigaciones se operacionalizan los concepto de calidad de Harvey y Green (1993) (Tabla 2) a través de siete variables que recogen la opinión de diversos agentes, entre ellos



los docentes. De estas siete variables dos de ellas se vinculan directamente a la calidad como transformación del estudiante a través de las siguientes interpretaciones: C1, la calidad consiste en desarrollar capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación, y C2, la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.

Tabla 2: Conceptos de calidad y su operacionalización

Conceptos de calidad	Conceptos operativos
La calidad como transformación	C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
La calidad como adecuación a una finalidad	C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. C4. La calidad consiste en satisfacer la expectativas de todos los involucrados C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados
La calidad como perfección o consistencia	No operacionalizada
La calidad como condición excepcional o cumplimiento de estándares	C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos
La calidad como valor por dinero	C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo

Fuente: Barandiaran et al. (2012b, p. 649)

Los datos analizados provienen de los distintos proyectos realizados por la red ECUALE (Barandiaran et al., 2012a; Barandiaran et al. 2012b; Cardona, 2011) sobre calidad de la educación en universidades latinoamericanas, y en particular de la encuesta realizada a 3000 docentes de las universidades de Argentina, España y México. En concreto, en una parte del cuestionario, se les pide a los encuestados que valoren en qué grado se identifican con las siete afirmaciones sobre la calidad de la educación en las universidades (Tabla 2). El diseño muestral y análisis de los cuestionarios se realiza a partir de la experiencia de los investigadores de la red ECUALE. La elección de los docentes garantiza la representatividad de todas las áreas de conocimiento.

Resultados

Los resultados que nos llevan a plantear la hipótesis: existe una manera de interpretar la calidad de la educación que da cabida a tratar en las aulas universitarias un tipo de conocimiento con valor de uso, se recogen en la Tabla 3.



Tabla 3: Grado de adhesión de los docentes argentinos, españoles y mexicanos a diversas concepciones de la calidad de la educación superior

Afirmaciones	% de docentes que se identifican con la afirmación		
	ARGENTINA	ESPAÑA	MÉXICO
C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	84%	80%	86%
C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	70%	58%	85%
C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	54%	38%	70%
C4. La calidad consiste en satisfacer la expectativas de todos los involucrados	61%	61%	74%
C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	34%	35%	61%
C6. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de los estándares establecidos	54%	39%	69%
C7. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	21%	21%	50%

Fuente: Elaboración propia a partir de Cardona (2011).

El análisis de los resultados verifica que los docentes de las universidades argentinas y mexicanas muestran el mayor grado de adhesión en las variables C1 y C2; en el caso de las universidades españolas la afirmación es válida para la variable C1, y sitúan en tercer lugar, dentro de todas las posibilidades, a la variable C2. Conviene señalar que en los tres países es en la variable C7, aquella que refleja una visión más economicista de la calidad, en la que el colectivo de docentes muestra el menor grado de adhesión; con lo que parece que tampoco estarían demasiado de acuerdo con promover desde los diseños curriculares un conocimiento con valor de cambio.

Conclusiones

Con la creciente atribución de valor de cambio al conocimiento, y a través del mismo a la educación universitaria, está presente la apropiación de la lógica del mercado en la conceptualización y evaluación de la calidad en las universidades. De alguna manera con el concepto imperante de calidad sucede como con el término de competencia, que ambos están actuando como instrumentos de comunicación con el mercado; de ahí que en nombre de la calidad se promuevan los currículos basados en competencias.



La capacidad de operacionalizar las diferentes conceptualizaciones de la calidad nos permite verificar que existen diferentes maneras de interpretarla, y que cabe la posibilidad de un cambio educativo y social desde las aulas universitarias, puesto que la opinión que muestran los docentes sobre la calidad prioriza acciones que miran al estudiante como agente de transformación.

Desde la intención de indagar estrategias para que la universidad sea un agente más del cambio social, el debate de la conceptualización de la calidad puede resultar válido. El discurso de la calidad en las universidades está estrechamente conectado con aspectos que influyen en las personas y, por lo tanto, las políticas universitarias deberían de guardar coherencia con los debates sociales que se generan en la actualidad. Desde nuestra investigación queda sitio para el optimismo: los docentes opinan que para hablar de calidad hay que hablar de transformar al individuo y de generar impacto social; esto sólo se puede conseguir si desde las universidades se considera el conocimiento con valor de uso para el individuo y no exclusivamente al servicio del mercado.

Bibliografía

- ALBORNOZ, M.E. (2005). *¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares*. Recuperado de: <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>
- BARANDIARAN, M. *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las universidades a la generación de desarrollo humano* (Tesis de Doctorado). Recuperado de: http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/19517/original/Tesis_Marta_Barandiaran.pdf?1371818384
- BARANDIARAN, M.; BARRENETXEA, M.; CARDONA, A.; MIJANGOS, J.J. y OLASKOAGA, J. (2012a). What do teachers think about quality in the Spanish university? *Quality Assurance in Education*. 20 (2); 91-109.
- BARANDIARAN, M.; BARRENETXEA, M.; CARDONA, A.; MIJANGOS, J.J. y OLASKOAGA, J. (2012b). *Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education*. *Journal of higher Education Policy and Management*, 34 (6); 647-658.
- BARNETT, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for quality learning of university*. Buckingham: Open University Press.
- BRUNNER, J. y URIBE, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- BUENDÍA, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50; 28-34.
- CARDONA, A. (coord.) (2011). *¿Calidad en la Educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Universitaria-Universidad de Guadalajara.



- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- DeSeCo (2001). *Definition and selection of competencias: Theoretical and conceptual foundations. Background paper*. Recuperado de: <http://www.Oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf>
- HANUSHEK, E.A. y WÖßMANN, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. Banco Mundial. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/Edu_Quality_Economic_Growth.pdf
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. Y MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de los niveles y las materias*. Barcelona: Octaedro.
- HARVEY, L. y ASKLING, B. (2003). Quality in Higher Education. En: R. Begg, (ed.). *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (pp. 69-83). London: Kluwer.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in *Higher Education*, 18 (1); 9-34.
- LOZANO, J.F.; BONI, A.; PERIS, J. Y HUESO, A. (2012). Competencies in *Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach*. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (4); 132-147.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN ESPAÑOL (2010). *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso económico español 2010-2015*. Recuperado de: <http://www.educación.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/index.html>
- SALMI, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial* Colombia: Banco Mundial.
- SANDER, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.
- STENSAKER, B. (2008). Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. *Quality in Higher Education*, 14 (1); 5-13.
- VAN VUGHT, F. (1993). Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso. En H. Vessuri (ed.). *La evaluación académica. Enfoques y experiencias. Documentos Columbus sobre gestión universitaria* (pp. 65-91) París: COLUMBUS/CRE-UNESCO.
- WALKER, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum. *European Journal of Education Development*, 47 (3); 448-461.
- ZABALZA, M.A. (2007). *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>



La relación entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros. Análisis de las percepciones de las estudiantes

The relationship between theory and practice in the initial teacher education. Analysis of student perceptions

Jarauta Borrasca, Beatriz. *Universidad de Barcelona*; Castro González, Leyla. *Universidad de Barcelona*;
Colén Riau, M^aTeresa, *Universidad de Barcelona*

* Datos de contacto: +34 934035064 | bjarauta@ub.edu

Resumen

En el terreno de la formación inicial de maestros, la relación entre teoría (conocimientos proposicionales obtenidos de las disciplinas que configuran el currículum de la formación) y la práctica (situaciones de aproximación a las realidades de la enseñanza en los diferentes ámbitos institucionales) constituye un problema endémico. Así lo manifiestan diversos estudios, cuyos resultados muestran que el aprendizaje real del profesorado se produce en la práctica del trabajo con los alumnos (Sohlberg et. al., 2007), más que como resultado de la formación inicial. En base a ello, presentamos los resultados de una investigación dirigida a identificar, analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones que se dan entre teoría y práctica en el plan de estudios de educación primaria. La metodología de investigación propuesta para el estudio es de corte cualitativo y las principales estrategias de recogida de información han sido los relatos, el análisis de documentos y los grupos de discusión con estudiantes del grado de educación primaria de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave: *formación inicial de maestros, relación teoría-práctica, conocimiento del profesorado*

Resumen en inglés

In the field of teachers' initial education, the relationship between theory (propositional knowledge from the disciplines making up the training program) and practice (situations which approach the reality of teaching in the various institutional fields) constitutes an endemic problem. This is shown by a number of studies whose results show that teachers' real learning takes place in the practice of working with students (Sohlberg et. al., 2007), rather than as a result of their initial education. In this paper we present the results of a study whose aim is to identify, analyze and interpret the perceptions of primary education students about the relationship between practice and theory in the curriculum for the degree in primary teacher education. The research methodology employed in the study was qualitative and the main strategy for gathering information was document analysis, narratives and discussion groups with students of third course of primary education of the



University of Barcelona. new requirements of The European Higher Education Area (EHEA), and contributing to the development and improvement of teacher training.

Palabras clave en inglés: initial teacher education, relation between theory and practice, teacher knowledge

Introducción

El trabajo que presentamos pretende compartir los primeros resultados de una investigación desarrollada en la Universidad de Barcelona sobre la contribución del grado de educación primaria a la construcción del conocimiento profesional docente. En concreto, en las próximas páginas presentamos los resultados de un estudio dirigido a identificar e interpretar las percepciones que los estudiantes del grado tienen respecto a dos variables: la relación teoría-práctica existente en el plan de estudios de la titulación y la contribución del grado a la construcción de su conocimiento profesional. La investigación pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué percepción tienen los estudiantes del plan de estudios del grado de educación primaria? ¿Cómo es percibida la formación inicial por este colectivo? ¿Cómo es percibida la relación entre la teoría y la práctica?

Es oportuno clarificar que los resultados obtenidos en el estudio, en este caso centrados principalmente en el análisis de las percepciones del alumnado de educación primaria, forman parte de una investigación más amplia, llevada a cabo en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela. Dicha investigación, "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado" (EDU2012-39866-C02-02) pretende arrojar información sobre las percepciones que profesorado, alumnado y tutores/as de prácticum tienen acerca de diferentes dimensiones de la formación inicial de maestros.

Marco teórico y objeto de estudio

Durante las últimas décadas, el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas, la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, y el cambio inevitable de las formas actuales de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones, han hecho cambiar el papel de las escuelas y las funciones de los maestros. El maestro se abre camino en muchos vericuetos, algunos de ellos quebrados, en otras ocasiones hostiles. En todo esto reside la dificultad, también la riqueza de ser y hacer de maestro. Una actividad, en suma, intelectual, relacional, imprevisible, viva. Y estos rasgos, para quienes los han querido, siempre han permanecido en la profesión.



Las exigencias que recaen sobre la figura del maestro además de muchas, son también a veces contradictorias. El maestro debe asegurar la adquisición de conocimientos sin olvidar los valores y actitudes. Ahora de repente, aparecen las competencias como eje estructurador del currículum, de la planificación e intervención del maestro. El maestro también debe aprender a manejar métodos y estrategias acordes con los nuevos enfoques de enseñanza, disponer de habilidades interpersonales para convivir con el alumnado, familias, colegas (cada vez más diversos); y tener el deseo y las habilidades suficientes para dominar las más avanzadas tecnologías de la información y la comunicación, y el arte de saberlas integrar en el currículum y en las aulas.

En este contexto, la literatura internacional señala el papel clave de la formación inicial en el desarrollo del conocimiento docente y en la configuración de la identidad profesional. La formación inicial de maestros es el primer paso de un largo proceso de desarrollo profesional continuado que, si bien no puede proporcionar una preparación completa y suficiente para el pleno y eficaz ejercicio de la práctica, al menos sí tiene que suministrar las bases para ayudar a construir una determinada “mirada pedagógica”, proporcionar herramientas para la comprensión del ejercicio docente y aproximar a los futuros maestros a una actividad que sólo conocen por haberla vivido como receptores, pero sin haber reflexionado sobre ella y desde ella. En palabras de Tiana (2013: 47):

“La docencia tiene que ser una profesión con un nivel de formación inicial al menos de Grado, cursada en instituciones de educación superior, en la que se desarrollen competencias que sirvan para adquirir conocimientos de las materias a impartir, formación pedagógica y didáctica, práctica en la investigación educativa como medio para la mejora de la actividad docente, capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes, y conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación”

En el terreno de la formación inicial de maestros, la relación entre teoría y práctica constituye un problema endémico. Así lo manifiestan diversos estudios, cuyos resultados muestran que el aprendizaje real del profesorado se produce en la práctica del trabajo con los alumnos (Sohlberg et. al., 2007), más que como resultado de la formación inicial. Diría Ángel Pérez (2010) que la práctica predominante en la formación inicial de maestros tiene que ver con un modelo ya obsoleto de presumible aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. De este modo, los cursos académicos, las prácticas de enseñanza, la tutorización, la innovación educativa que se produce en las escuelas y la investigación pedagógica, se configuran en los planes de estudio como áreas independientes, sin integración ni comunicación entre ellas, y con escasa congruencia conceptual e institucional en sus programas. Resultados comparables se encuentran en otras



investigaciones que señalan que uno de los problemas más recurrentes a la hora de describir los programas de formación del profesorado en las universidades es justamente la falta de conexión entre la formación que se desprende del currículum de formación inicial y las experiencias de la práctica real (por ejemplo, Avalos, 2009; Feiman-Nemser, 1990; Marcelo, 2009, Tiana, 2013, etc.)

Movidos por tales inquietudes, iniciamos la investigación que a continuación detallamos, dirigida fundamentalmente a:

1. Indagar las percepciones de los estudiantes sobre los conocimientos profesionales construidos en el desarrollo de los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria y su influencia en la configuración de su identidad docente.
2. Conocer las perspectivas de estudiantes sobre las relaciones entre teoría y práctica que se producen en el plan de estudios.

Metodología

La metodología de investigación seguida en el estudio ha sido de corte cualitativo. El uso de un enfoque cualitativo nos ha permitido obtener una comprensión profunda de la perspectiva que el alumnado tiene de su formación inicial. Siendo el conocimiento docente y la configuración de la identidad profesional del profesorado cuestiones que requieren de experiencia personal, de vivencias constatadas a un nivel personal, pero también social y siendo una empresa plena de sentido e intencionalidad, decidimos utilizar tres estrategias de recogida de información: el análisis de datos, los grupos de discusión y los relatos.

En cuanto al proceso de investigación, hemos organizado el conjunto de acciones que hemos llevado a cabo en cinco fases:

Fase 1. Preliminar

- Revisión de la literatura especializada y fuentes documentales. El primer paso del estudio ha consistido en la revisión y análisis de la literatura relacionada con el objeto de estudio. También se ha llevado a cabo un análisis en profundidad del marco legal, diseño curricular y marco institucional del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Cabe señalar que la investigación ha seguido un proceso deductivo-inductivo, en el que el trabajo de campo se ha realizado partiendo de ciertos supuestos previos procedentes de la teoría y la normativa. En este sentido, en nuestra investigación han tomado una especial relevancia los procesos de búsqueda, revisión, consulta y reflexión, desarrollados no sólo para conocer los referentes y antecedentes existentes



respecto la temática sino como un ejercicio con una clara incidencia en el diseño de recogida de datos y en el trabajo empírico.

La siguiente tabla recoge información acerca de las fuentes documentales analizadas:

Tabla 1. Fuentes documentales analizadas

Fuente documental	Tipología de documentos
Normativa/Legislativa	Leyes de educación nacionales y autonómicas, decretos y normativa
Epistemológica	Literatura científica especializada e investigaciones sobre el tema de estudio
Curricular	Planes de estudio y planes docentes del Grado de Maestro de Primaria

- Recopilación de datos generales. En concreto, información relacionada con la organización del grado de Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Por ejemplo: organización y tipos de asignaturas, profesorado, calendario académico, número de alumnos por cursos, objetivos de las asignaturas, perfil del alumnado, etc.

Fase 2. Preparatoria

- Selección de los participantes en el estudio: estudiantes de primer curso y tercer curso del grado.
- Diseño de los instrumentos, una vez finalizadas la revisión bibliográfica y la selección de los sujetos participantes.

Fase 3. Trabajo de campo

Las estrategias de recogida de información han sido las siguientes: análisis de documentos (ya explicitado con anterioridad), relatos y grupos de discusión. En concreto:

53 Relatos de alumnos de primer curso: Técnica narrativa que, entendida como un “modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002: 7), se ha centrado en el alumnado de primer curso, y se ha orientado a indagar en las creencias y concepciones sobre la profesión docente (procedentes de su socialización previa en el ámbito familiar y, en particular, de su condición de alumnos) con las que llegan a los estudios de grado.

4 Grupos de discusión con 28 alumnos de tercer curso del grado que, en el momento de recoger los datos, estuvieran realizando el Prácticum. Esta técnica de entrevista en grupo ha sido especialmente indicada para la consecución de los objetivos, ya que ha resultado efectiva para



obtener información acerca de las percepciones, los sentimientos, las creencias y las actitudes de las personas participantes en la investigación (Krueger, 1991).

Fase 4. Análisis de los datos,

centrado en el análisis del discurso producido en los relatos y en los grupos de discusión. El método seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967) Éste es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. Para el desarrollo de las operaciones de recuperación de las unidades de significado, comparación y depuración de la matriz final se utilizó el Software de análisis de datos cualitativos Atlas-ti.

Resultados y conclusiones

Respecto al análisis de documentos

- No existe una terminología compartida por la literatura científica, la legislación y el currículum universitario, primándose en cada una de estas dimensiones aspectos diferentes de la figura del maestro de educación primaria: la legislación focaliza su mirada en las funciones, la epistemología hace referencia a conocimientos profesionales y los planes de estudio centran su interés en competencias.
- Mientras la literatura científica aborda las capacidades del maestro centrándose en: Conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los alumnos, conocimiento del contexto y conocimiento experiencial, la legislación educativa vigente establece funciones relacionadas con tres ámbitos fundamentalmente: funciones generales (innovación y mejora de la práctica, formación permanente, relación con las familias...), funciones de aula y funciones de escuela.
- Todas las competencias a las que hacen referencia las funciones que se desprenden de la normativa educativa están integradas en el currículum del grado de maestro de primaria de la Universidad de Barcelona. No obstante, y a pesar que la legislación prioriza las funciones de escuela, el currículum se centra en el desarrollo de competencias vinculadas a las funciones de aula en primer lugar, dejando las funciones vinculadas a la escuela en un segundo plano.
- Las asignaturas del grado de maestro de primaria están diseñadas en base a la integración de distintos elementos didácticos, no partiendo de una única perspectiva sino de diversas dimensiones que acaban configurando el proceso de enseñanza – aprendizaje de forma global e integral, y en el que se conjugan las competencias, los contenidos, los objetivos, las actividades y la evaluación. De esta forma, se ofrece a los estudiantes escenarios en los que se dirige su aprendizaje hacia la construcción de un cuerpo de conocimientos teórico – prácticos vinculados con



la realidad y desde una perspectiva de construcción crítica y reflexiva, de cuestionamiento sobre aquello que se aprende y sobre su figura como futuro maestro. En todos los casos, el trabajo de competencias específicas y transversales en las asignaturas es un aspecto central del proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo en ocasiones concebida como el nexo de unión de todos los elementos que forman parte de dicho proceso.

Respecto a la información obtenida en los grupos de discusión

- Según el alumnado participante en los grupos de discusión, la relación entre teoría y práctica se presenta como un aspecto conflictivo debido fundamentalmente al enfoque teórico de gran parte de las asignaturas de grado y a la estructura rígida del currículum de formación inicial de maestros. La organización del plan de estudios a base de asignaturas fracturadas en cuatrimestres, la división de temas, distribuidos entre el profesorado atendiendo únicamente a la especialidad disciplinar y la dificultad en tiempos y espacios de relacionar los saberes adquiridos de manera parcelada no ayuda a atender de manera adecuada a esta relación. En palabras del alumnado:

Tabla 2. Fragmentos de procedentes de los grupos de discusión (I)

<p>GD2, A8: “Nos inflan a teoría, que me parece justo y normal. Sin una base teórica es imposible realizar una prácticum pero aquí se le está dando más peso a la teoría, también a contenidos como matemáticas, física, etc. Necesitamos aprender a enseñar ese contenido ¿Por qué no me enseñas a cómo enseñarlo?”.</p>	<p>GD1, 3: “Vas a clase y piensas “una clase más”, sin relación las unas con las otras, como materias aisladas, con trabajos que no están conectados. Y a la siguiente hora”, empiezas otra asignatura y así toda la semana”.</p>
---	---

Por otro lado, el alumnado valora de manera positiva que, en la realidad concreta de algunas asignaturas, se les haya ayudado a dar sentido a la práctica docente desde la reflexión sobre sus concepciones, ideas, saberes y experiencias sobre la enseñanza. En este sentido, el uso de portafolios, el análisis de casos y la resolución de problemas prácticos han sido estrategias altamente valoradas por parte de los estudiantes:

Tabla 3. Fragmentos de procedentes de los grupos de discusión (II)

<p>GD2, A8: “Han habido trabajos prácticos de gran utilidad, sobre todo trabajos que simularan situaciones reales. Hemos hecho algunos trabajos de intentar, “imagínate una escuela y con cinco niños haz esto”, muy prácticos. Es interesante porque observas la aplicación de la teoría y tienes que buscar en aquello que ya sabes la solución o alternativa a la situación”.</p>	<p>GD4, A27: “Los portafolios, sobre todo los del prácticum, nos han ayudado a relacionar lo que vivíamos en la escuela con artículos, teorías ya trabajadas en el grado, con reflexiones personales o compartidas con los compañeros. Además que nos planteaban casos: “¿Cómo actuarías en este supuesto?” y entonces te veías obligado a integrar todo lo vivido hasta el momento en el grado”.</p>
--	---



Uno de los aspectos que más valora el alumnado de su formación inicial es la asignatura del Prácticum, distribuida en los últimos tres cursos del grado. Concretamente, los estudiantes entienden el prácticum como una plataforma para el inicio de la socialización profesional y una oportunidad inestimable para la movilización de los saberes disponibles y para el desarrollo de un conocimiento práctico referido a la enseñanza:

Tabla 4. Fragmentos de procedentes de los grupos de discusión (III)

<p>GD3, A10: "Yo ahora por ejemplo estoy en el prácticum I y veo que todo lo que me enseñaban en didáctica de las matemáticas lo puedo aplicar de verdad. Estoy viendo ahora una posible aplicación de todo aquello que he aprendido".</p>	<p>GD1, A2: "El Prácticum me aporta saber, experiencia que al final es lo importante en esta profesión. Cuanta más experiencia más podré solucionar los conflictos que hayan o los posibles problemas que vayan sucediendo".</p>
--	--

El Prácticum, según los estudiantes, les había ayudado a construir un tipo de conocimiento asociado al "cómo enseñar" a medida que se habían ido enfrentando a casos e imprevistos similares en el aula. Sin embargo, junto a la práctica, reconocieron también la importancia de las actividades de estudio, reflexión y teorización que, procedentes del grado, les habían ayudado a cuestionar actos concretos de enseñanza en los que habían participado. Todos estos aspectos fueron reconocidos por los estudiantes al hacer referencia a la labor de los tutores de Prácticum. En este sentido, las tutorías se habían convertido en espacios en donde era posible teorizar sobre la práctica y sobre la propia forma de actuar en el aula a la luz de nuevas teorías y hallazgos procedentes de la investigación educativa:

Tabla 5. Fragmentos de procedentes de los grupos de discusión (IV)

<p>GD3, A9: "Cuando la tutora de prácticas hablaba el otro día de niños invisibles...gracias que tenemos una tutora que nos habla de estas cosas porque si no yo no me hubiera fijado en clase".</p>	<p>GD1, A4: "También nuestra tutora nos hace plantearnos cosas o ver cosas que luego dices "pues no había caído en esto" o te proporciona lecturas que te ayudan a entender mejor la práctica. Vale entonces la pena venir los viernes a la Universidad".</p>
--	---

Respecto a la información obtenida de los relatos

El análisis de los resultados de los relatos escritos por los alumnos de primer año indican que la mayoría de ellos han entrado a estudiar la carrera de profesor de educación primaria motivados por razones de índole vocacional y altruista. Este tipo de motivación intrínseca contribuye a que el estudiante tenga un interés personal hacia los estudios como motor que promueve y dirige



acciones que impliquen mayor esfuerzo y desafío, como es el caso de la relación entre conocimientos teóricos y prácticos.

Esto se ve reforzado con la imagen docente que tienen los estudiantes. Señalan que es una profesión clave para la sociedad y su bienestar “educarán a los hombres del mañana”. Consideran también que Ilusionar, dar seguridad y afecto han de ser los principales objetivos para un maestro. Perciben la urgencia de un cambio en el modelo educativo –que consideran inadecuado y obsoleto–, dejan constancia de sus falencias, de las mejoras que requieren y de su disposición de ser agentes de cambio.

Tabla 6. Fragmentos procedentes de los Relatos (I)

R1, A13: “Ser maestro es uno de los trabajos más importantes en este mundo. Formamos a personas, educamos y enseñamos aspectos muy importantes que luego cada uno desarrollará a lo largo de su vida”.	R1, A1: “Para mí, ser maestra significa guiar a los niños para que lleguen a cumplir sus sueños y todo aquello que se propongan, así como transmitirles los conocimientos necesarios para actuar en la sociedad actual”.
--	--

En este sentido, sienten que tienen la responsabilidad de entregar a los alumnos lo que precisamente no obtuvieron en su etapa escolar. Apuntan a modelos de carácter constructivista y experienciales que permitan alcanzar conocimientos más allá del currículum establecido, que ayuden a los niños a ser mejores personas, a comunicarse de forma positiva, a gestionar sus emociones y ser respetuosos con otros y con el medio ambiente. No obstante, en sus discursos ofrecen una mirada diversa (y quizás contradictoria) acerca del rol docente. En ellos se entremezclan términos como “guía” y “transmisor” en una misma opinión. Para la formación, esto plantea la necesidad de reflexionar acerca de la construcción de cada una de estas visiones incorporadas en base al análisis y teorización de sus experiencias.

R2, A6: “Considero que un buen profesor es aquel que no enseña únicamente los contenidos del currículum escolar, sino aquel que, además de llevar a cabo esta función, también enseña a los alumnos a ser personas” .	R1, A16: “También he de tener mi propia metodología y poder enseñar de una manera nueva y desde otro punto de vista” .
---	--



Destacamos finalmente, que los estudiantes de magisterio tienen la motivación y la ilusión de aprender una práctica que vaya más allá de la transmisión lineal y unidireccional de unos conocimientos declarativos. Ellos, como alumnos, han vivido dicha experiencia y perciben la necesidad de un cambio en relación entre la teoría y práctica que hasta ahora ha imperado en las aulas. Requieren por tanto de una formación y de unos docentes dispuestos a ello, que les entreguen unos espacios, tiempos y herramientas –tanto conceptuales como prácticas– para que puedan lograr dicha construcción y vinculación eminente personal y única.

Bibliografía

- ÁVALOS, B. (2009) La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 43-59.
- BOLÍVAR, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 5 de febrero de 2012 en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990) Teacher's preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (Ed.) Handbook of research on teacher education. Nueva York: Macmillan, 212-233.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1987) The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine.
- KRUEGER, R.A. (1991) El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- MARCELO, C. (2009) Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza. Barcelona: Octaedro.
- PÉREZ, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 68 (24,2), 37-60.
- TIANA, A. (2013) Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. Revista Española de Educación Comparada, 22, 39-58.



El dispositivo institucional en el saber pedagógico de profesores principiantes: Una lectura crítica para la formación inicial docente

The institutional constrain in pedagogical know-how of novice teachers: a critical reading for initial teacher training (ITT)

Cárdenas Pérez, Ana Verónica. *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)*; Dobbs Díaz, Emily Anne. *UMCE*; Herrera Salas, Silvia Adriana. *UMCE*; Soto Bustamente, Ana María*. *UMCE*.

* Datos de contacto: +34 629482306 | anamariasoto@gmail.com

Resumen

Como consecuencia de informes internacionales sobre el sistema educacional y de los resultados de pruebas estandarizadas, la formación del profesorado en Chile se ha vuelto foco de diversas políticas de los últimos gobiernos. Esto ha impulsado iniciativas como: acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, evaluación de los conocimientos de sus egresados, levantamiento de estándares orientadores para la formación. Por esto, algunas instituciones de formación docente han comenzado la revisión de sus procesos curriculares; cuestión en la que otros países de la región también se encuentran. En este marco se han realizado investigaciones sobre la construcción de saber pedagógico para articular los procesos de formación docente; saber de la profesión, que se expresa en saber qué hacer en el aula y que se construye en la escuela. Esta comunicación describe resultados de una investigación del saber pedagógico en profesores principiantes de Educación Básica en sus clases de matemáticas. Un estudio cualitativo, interpretativo que usa la etnometodología para objetivar este saber a través de observaciones y entrevistas. Los hallazgos muestran que la acción de aula es fuertemente permeada por marcos institucionales, evidenciada en costumbres y usos del establecimiento, como en prácticas definidas desde políticas estatales; haciendo del dispositivo institucional componente central del saber pedagógico. Esto revela la legitimidad socio-política en que este saber descansa y su condición de cultura docente puesta en acción. Así, en tanto componente institucional mecanizado, por tanto naturalizado, pierde su sentido potenciador del aprendizaje, ya que no se adecua a contextos particulares, necesidades del aprendiz y a la complejidad del aula. La formación inicial debe preparar profesores que en su quehacer incorporen de manera reflexiva los dispositivos institucionales, en una acción profesional que favorezca el aprendizaje. Debe hacerse cargo de la reconstrucción de este aspecto del saber pedagógico en experiencias de formación en la institución escolar.

Palabras clave: *Saber pedagógico, profesores principiantes, formación inicial docente, dispositivos institucionales, vínculo escuela - centro de formación docente*



Resumen en inglés

As a result of international reports about the education system and the results of standardised exams, the training of teachers in Chile has become the focus of various policies by the latest governments. This has given rise to initiatives, such as obligatory accreditation of ITT programmes, assessment of the knowledge of graduates, formulation of guiding standards for the profession. Hence, some of the institutions of ITT have begun a revision of the curriculum, similar to the process that other countries in the region are undergoing. In this respect, investigations have been carried out about the construction of pedagogical know-how; professional knowledge, which is expressed by what is to be done in the classroom and what is constructed in the school; to articulate the processes of teacher training. This paper describes the results of an investigation on the pedagogical know-how of Primary Education novice teachers in their mathematics lessons. It is a qualitative interpretative study using ethno-methodology to make this know-how more objective by means of observations and interviews. The findings show that classroom practice is strongly permeated by institutional frameworks, evidenced by customs and uses of the institution, as in the practices defined by state policies; the institutional constrain becoming a central component of pedagogical know-how. It reveals the socio-political legitimacy upon which this know-how rests and its condition for teaching culture in action. Thus, as a mechanised, thus naturalised, institutional component, it loses its potential sense for learning, since it is not suited to a particular context, or to the needs of the learner, or to the complexity of the classroom. ITT must train teachers to reflectively incorporate to their practice the institutional constrains, in a professional action that favours learning. It must account for the reconstruction of this aspect of pedagogical know-how in training experiences at the school.

Palabras clave en inglés: *Pedagogical know-how, novice teachers, initial teacher training (ITT), institutional constrains, link between the school and the teacher training institution.*

Introducción

En Chile, la formación del profesorado se ha vuelto foco de diversas políticas de los últimos gobiernos. En gran medida como respuesta a observaciones planteadas en informes internacionales sobre el sistema educacional chileno, resultados de pruebas estandarizadas y también a numerosas demandas sociales. Por parte del Estado se han impulsado diversas iniciativas tales como la acreditación obligatoria de las carreras de Pedagogía, la evaluación de conocimientos de egresados, el levantamiento de estándares orientadores para la formación, el fortalecimiento la carrera docente, entre otras acciones. Al mismo tiempo, diversas instituciones de formación docente se encuentran en proceso en revisión de sus procesos curriculares. En un escenario de lo que se espera sea una gran reforma en el sistema educacional chileno se insiste en la necesidad de que los profesores que se inician en el ejercicio profesional cuenten con mejores conocimientos y capacidades. De hecho, los estudios evidencian que los estudiantes alcanzan



mejores aprendizajes cuando sus profesores son competentes (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008).

Sin embargo, los actuales programas de formación inicial de profesores del país desarrollan destrezas más bien técnicas, lo que limita la comprensión de tópicos significativos y cruciales para la construcción del saber pedagógico y de las prácticas que éste saber profesional conlleva. Esta formación vincula de manera limitada al futuro profesor con su ejercicio profesional, y por lo tanto, no le permite construir una base conceptual y un repertorio amplio de prácticas de enseñanza.

En este marco, tanto en Chile como en otros países, se ha hecho evidente la necesidad de investigar en los procesos de construcción del saber pedagógico como saber de la profesión.

Esta comunicación describe algunos resultados de una investigación acerca del saber pedagógico que profesores principiantes de Educación Básica ponen en acción en sus clases de matemáticas; pretende aportar información para el diseño e implementación de propuestas de mejoramiento de la formación inicial de profesores, en programas que posicionen el saber pedagógico en el centro de los procesos de profesionalización docente.

Marco teórico y objeto de estudio

La profesionalidad docente se entiende como una construcción que depende del profesor, de sus interpretaciones, narraciones y comprensiones. Esto significa que ella debe ser explorada en la subjetividad de los docentes, ya que no es un objeto independiente del sujeto que la construye (Inostroza, citado en Boerr, s/f).

Teniendo en cuenta también que la profesión docente se construye a través de una sucesión de etapas, el profesor principiante es aquel que, con un máximo de seis años (Marcelo y Vaillant, 2013), se encuentra en proceso de inserción en la actividad profesional. Esta etapa se considera fundante de la profesionalidad docente (Boerr, s/f), en ella, los profesores desarrollan su identidad profesional (Vaillant, 2013).

Muchos son los autores que abordan lo que denominan conocimiento profesional de los docentes (Granja, 1998; Marcelo, 2002; Montero, 2001; Shulman, 1986). Otros, como Tardif (2004), Díaz Quero (2005), Nervi y Nervi (2007) recuperan la relación entre saber y pedagogía al referirse al conocimiento profesional de los profesores. Díaz Quero (2005), considera que el saber pedagógico es más profundo que el conocer; se trata de un saber construido de manera formal e informal, que conjuga valores, ideologías, actitudes, prácticas y conocimientos; que se manifiesta y objetiva en la acción del profesor, en el saber qué hacer en el aula (Bodabilla, Cárdenas, Dobbs y Soto, 2009; Guzmán, Rodríguez, Imbernón, De la Cerda y Carrasco, 2009; Latorre, 2002; Salgueiro, 1999). Es un saber que se constituye en la praxis, en una teoría que origina el mismo educador en la medida que reflexiona sobre su quehacer pedagógico (Latorre, 2002). En este sentido, la acción del profesor se configura como el objeto de este saber y la escuela como su espacio social de construcción (Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla, 2012).



Tardif (2004) subraya la dimensión social del saber de los docentes, la que se relaciona con el hecho de que es compartido por sujetos que poseen una formación más o menos común y están sujetos a condiciones de trabajo más o menos semejantes.

Tomando como referente los planteamientos de Foucault (1982, 1997) acerca de las disciplinas científicas, se podría decir que el saber pedagógico se establece como la episteme de los profesores, ya que se constituye en un principio organizador y archivo que agrupa y clasifica las configuraciones de su discurso pedagógico. Se trata de un saber ideológico y colectivo; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana.

De esta forma el saber pedagógico se constituiría en el objeto y campo de conocimiento propio de la profesión docente, operando al modo de una episteme que unifica prácticas y discursos (Florez Ochoa, 2005; García Molina, 2003 y Nervi y Nervi, 2007).

De esta forma, el acceso a esta episteme involucra referentes tales como el sujeto profesor, su trabajo cotidiano en escenarios concretos; sus representaciones, las nociones y conceptos que organizan y explican su pensamiento, el carácter colectivo de su trabajo y los significados compartidos; todo lo cual asumen con naturalidad (Tardif, 2004; Granja, 1998; Latorre, 2002).

Metodología

Para conocer el saber pedagógico que profesores principiantes usan en el aula se realizó una investigación cualitativa interpretativa, en la que desde la perspectiva etnometodológica se accede a aquello que constituye la actividad profesional de los docentes en el espacio social donde esta actividad se produce.

La unidad de análisis está conformada por nueve profesores principiantes de Educación Básica, formados en distintas instituciones universitarias, que ejercen en establecimientos educacionales de distintas dependencias y comunas de la ciudad de Santiago de Chile. Esta unidad se conforma de manera intencional.

La información se obtiene a partir de observaciones no estructuradas de clases de matemáticas de 1° a 4° básico y de entrevistas en profundidad a cada profesor participante, quienes realizan un análisis de su quehacer, obteniéndose información acerca del significado que ellos le otorgan a su experiencia en aula y al saber pedagógico que ponen en acción.

El análisis se realiza en un proceso inductivo; usando el método comparativo constante se construyen categorías conceptuales referidas al saber pedagógico de profesores participantes. Posteriormente, las categorías se triangulan con la información de las entrevistas.

Resultados

El análisis de las acciones de profesores principiantes de Educación Básica muestra que uno de los constituyentes del saber pedagógico es la acomodación de la acción del aula al marco institucional, ellos ajustan su quehacer a disposiciones del Sistema Nacional de Educación, y a usos y costumbres particulares de la cultura de la institución escolar en que se desempeñan.



Los profesores observados develan un saber relativo al ajuste de sus acciones de enseñanza a la estructura, políticas y regulaciones que provienen de la administración central, el Ministerio de Educación de Chile. Así, en sus clases abordan ejes temáticos y objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares, “documento principal del currículum nacional... que cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país..., mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel” (MINEDUC 2012, p.16).

Además, los profesores observados, en sus clases de matemáticas, usan textos escolares y libros de ejercicio que se ajustan a las Bases Curriculares, y que, por tanto, son reconocidos por el Estado. Así, estos libros son un recurso de enseñanza con el cual también cumplen con este marco institucional.

Asimismo, al inicio de casi todas las clases los profesores anuncian el objetivo, contenido o actividad de la clase. El siguiente registro de observación ilustra la importancia que le dan a esta acción, la cual toma tiempo y esfuerzo tanto para los niños como para los propios profesores:

[Mientras niños de un 3° básico hacen ruido al hablar, mover muebles y acomodar su ropa y objetos de trabajo, la profesora dice en voz alta] “Van a sacar su cuaderno de matemática y su libro de matemática... El cuaderno lo van a abrir, vamos a anotar el siguiente objetivo de la clase, objetivo de la clase, objetivo de la clase”. [Va subiendo el volumen de voz, ya que los niños hacen ruidos al hablar y al mover muebles]. [Algunos niños emiten expresiones de queja, uno remeda un llanto, otro dice en voz alta] “¡Objetivo!” [La profesora comienza a escribir en la pizarra]. “Objetivo: Sustracción”. [Algunos niños comienzan a escribir, mientras otros hablan y se ubican en sus asientos, otros le hacen preguntas a la profesora respecto a lo que hay que hacer]. “Chicos, escuchen las instrucciones”. [Dado que el ruido continúa, la profesora comienza a llamar la atención de aquellos niños que no le están prestando atención]. “Escuchemos las instrucciones. Dije: vamos sacar el cuaderno de matemática y vamos a anotar el objetivo de la clase”. [La profesora sigue escribiendo en la pizarra]. “Objetivo: Sustracción con tres dígitos usando representación”. [Los niños se quedan en silencio y comienzan a escribir, la profesora interpela a los niños que no escriben el objetivo de la clase]. “¿Bruno usted sacó el cuaderno de matemática? ¿Terminó de escribir José? ¿Quién le presta un lápiz a José?”. [Para que escriba el objetivo]. [Se hace silencio en la sala, algunos niños dicen en voz alta]. “¡Listo!” [La profesora agrega]. “Niños, esta semana vamos a ver la sustracción con tres dígitos, y la vamos a representar. Recuerden niños que empezamos a trabajar la semana pasada la adición o la suma, con tres dígitos y con reserva. Niños, hemos ejercitado las sumas con reserva y las hemos representado, y por lo tanto, ahora vamos a aprender este nuevo caso, nuevo objetivo que es usar representaciones con tres dígitos y con reserva”.

Así, ésta profesora principiante, al igual que otros docentes, cuando escribe, lee y explica el objetivo de la clase, cumple en parte con el Marco para la Buena Enseñanza, instrumento que “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario... que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos” (CPEIP - MINEDUC 2008,



p.8). En particular, este documento señala como uno de los criterios para el ejercicio profesional que el docente comunique "en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje" (CPEIP - MINEDUC 2008, p.11).

Este Marco también indica como uno de los dominios "la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" (CPEIP - MINEDUC 2008, p. 9). El ajuste a él se evidencia cuando, en una entrevista, un profesor señala: "...lo que primero trato de hacer al comienzo... es tratar de crear un ambiente propicio para el aprendizaje... de que haya un clima agradable... que todos nos podamos escuchar, que nos entendamos, que estemos cómodos, trato de crear este ambiente en la sala, en general 2 minutos, porque cuando llegan del recreo o cuando cambio de actividad se exageran un poco, llegan cansados, agitados, jugando, entonces trato de crear ese clima".

Otro constituyente del saber pedagógico puesto en acción por parte de los profesores observados se refiere a ajustar la acción de aula a prácticas sociales habituales y legitimadas en el contexto particular de la institución educativa en la cual estos profesores se desempeñan.

Por ejemplo, entre profesores de una misma institución se observa que escriben la fecha y objetivo de la clase mezclando palabras del idioma inglés y del español.

También se observa en profesores de distintas instituciones escolares hacer uso de lápices de colores para que tanto ellos como los niños escriban en la pizarra la fecha y el objetivo de la clase, o para distinguir el valor posicional de los números en el sistema de numeración decimal o los términos de una operación aritmética.

Esto se aprecia por ejemplo en un 1° básico [después de pedirle a las niñas que formen grupos de 10 lápices, la profesora llama a una estudiante y le pregunta]. "¿Cuántos grupos tiene?" [La niña dice]. "Seis". [Le pasa un lápiz rojo para que escriba en la pizarra, la estudiante lo escribe]. Luego la profesora le pasa un lápiz negro y le pregunta]. "¿Cuántos le quedaron sueltos? ¿Le quedaron sueltos?" [La niña dice]. "No". [La profesora agrega]. "Cuando digo que no. ¿Qué número es?" [La niña dice]. "Cero" [Luego escribe el número cero al lado del seis usando el lápiz negro]. [Durante el resto de la clase las niñas continúan pasando a la pizarra, la profesora les va entregando los lápices rojo y negro para ser usados de la misma forma].

Como ya se dijo, la mayoría de los profesores observados realizan las clases usando textos escolares, cuadernillos de ejercicios y guías para ejercitación, los que son iguales a los que utilizan otros profesores del establecimiento y que son acordados con directivos de la unidad educativa.

En la entrevista, al consultar a una profesora sobre el uso de estos recursos, señala: "Lo que pasa es que a los niños se les hace comprar un libro Santillana que no es parte de la línea del Ministerio de Educación, sino que es para los colegios privados, cada libro vale alrededor de treinta mil pesos" [equivalente a unos 51 dólares y 39 euros]. "Entonces pasa que la jefa de UTP dice el libro tiene que ir completo todos los días, porque sino el papá no justifica, y dice: ¿Y el libro? Entonces, el libro tiene que ser completado todos los días, todos los días usado, y de hecho además del libro de clase vienen con unos cuadernillos de taller; entonces está el taller de matemática, el libro de



matemática, el libro de lenguaje, el taller de lenguaje, el taller de escritura; los talleres de ejercicio, tienen como cinco tomos, y a eso hay que darle, darle y darle, porque sino ellos [refiriéndose a los directivos de la institución] ¿cómo justifican que le piden esos libros a los papás? Ahora para qué, yo no lo sé, porque para mí no es tanta la diferencia con un libro del Ministerio... para mí no se justifica la compra de ese libro... a mí lo que no me acomodaba es tener que todo el día [trabajar con] el libro, y por ejemplo, si uno se quiere salir un poco en la clase [Le dice] ¿Y qué hizo con el libro? ¿Hoy día no hicieron nada con el libro? Eso es lo que amarra, tener que trabajar en el libro... uno no se puede salir del libro”.

Otra profesora justifica de manera similar el uso del cuaderno durante las clases para que los niños copien los ejercicios realizados en la pizarra.

Así, el uso de estos recursos responde a la necesidad de ajustarse a prácticas de la cultura escolar.

También los profesores principiantes observados organizan y usan el tiempo y los espacios de aula ajustándose a prácticas de la institución escolar en que se desempeñan, las cuales muchas veces corresponden al modelo educativo del establecimiento:

Por ejemplo, una profesora señala: “...me cuesta sobre todo hacer el cierre, me cuesta mucho hacerlo con estos niños, porque las interrupciones... de que hay que llevarlos al desayuno... estamos atrasada con la tareas, le digo: María [refiriéndose a la asistente] llévate a los que han terminado, yo me quedo con los que están trabajando. Entonces, el cierre se me olvida”.

Explicando el uso que dan en su escuela al material didáctico, en la entrevista la profesora dice: “el taller es juego... [Los juegos] los compartimos con el otro 1° [aludiendo al curso paralelo]. Idealmente no [refiriéndose a que en el “horario de clases” no trabajan con material lúdico]. Esta es la clase fuerte, el otro [el taller] es para complementar lo que hemos hecho” [en la clase].

En otro caso, un profesor, de un establecimiento donde las salas están organizadas con seis espacios, cada uno con objetos específicos [al inicio de la clase de matemáticas canta una canción, repitiéndola varias veces. Luego cuenta lentamente hasta 10. A medida que canta y cuenta, los niños se ubican en el espacio que tiene una alfombra de goma eva en el suelo, allí se sientan en filas y por grupos de trabajo, algunos niños también cantan mientras se sientan, hasta que se produce silencio y el profesor se sienta frente a ellos en una silla].

También parte del tiempo de la clase se ocupa en entregar información y en dar indicaciones para que los niños participen en actividades de la comunidad escolar, tales como colectas de dinero, organización de celebración de las fiestas patrias, aniversario del establecimiento, entre otras.

Además, se observa en los profesores principiantes prácticas sociales para mantener el bienestar físico de los niños y regular la convivencia en el aula, las cuales adoptan la forma de rutinas que se ajustan a patrones del contexto escolar particular en el que se encuentran.

Así por ejemplo, en varias salas de un mismo establecimiento, se observa que siempre [hay papel higiénico en la mesa de la profesora para que cada estudiante lo tome cuando va al baño]. En otra escuela [la profesora dispone de un vaso para que los niños beban agua cuando lo deseen], en un



establecimiento [sacan el agua de una botella], en otro, [la sacan de un lavadero] dispuesto en cada sala de clases.

En síntesis, los hallazgos muestran que la acción de aula de profesores principiantes está fuertemente permeada por referentes institucionales, evidenciados en costumbres y usos del establecimiento como en prácticas definidas desde las políticas estatales. El saber pedagógico que se evidencia en el quehacer de los docentes es compartido y legitimado por referentes institucionales, haciendo del dispositivo institucional un componente central del saber pedagógico.

Así, más allá de las diferentes prácticas observadas en estos profesores, se aprecia una estructura común que responde a patrones institucionalizados, que tienden a la creación de rutinas en el aula y que facilitan que estas prácticas se naturalicen, y en donde el saber pedagógico adquiere la forma de un saber estandarizado, ya que la norma institucional tiene mayor presencia que los contextos particulares de aula.

Entonces, el saber pedagógico se configura como un ethos, esto es, como construcción socio-cultural institucionalizada, compartida y legitimada (Berger y Luckmann, 2001) por los distintos actores del sistema educacional, lo que constituye un cuerpo de conocimientos que compacta acciones cuyos significados y sentidos son coherentes entre sí, configurándose como una ideología que implica y uniforma (Lourau, 1994) a los profesores. Este ethos señala de manera clara y visible el sentido de su quehacer profesional, dando cuenta de una identidad común como sustrato de la profesión.

Conclusiones

El análisis cualitativo del saber pedagógico que profesores principiantes de Educación Básica ponen en acción en sus clases de matemáticas evidencia que el dispositivo institucional tiene una papel central en la configuración de este saber. Esto confirma la legitimidad socio-política en la que descansa este saber y su condición de cultura puesta en acción (Tardif, 2004).

Esta misma condición conlleva la rutinización de la acción docente, la minimización de la autonomía del profesorado y la reducción de su quehacer a una expresión técnica. Lo cual le dificultaría llevar a cabo una acción pedagógica que se adecue a contextos particulares, a la complejidad del aula, a las características y necesidades de los estudiantes, un quehacer potenciador del aprendizaje de todos los niños.

¿Qué pueden hacer los programas de formación inicial docente para re-construir este saber pedagógico? ¿Qué pueden aportar para avanzar en la construcción de un saber profesional que permita generar nuevas prácticas de aula, que reconstruya las concepciones de cultura escolar, y posibilite cambiar el carácter del actual ethos pedagógico?

De acuerdo a los resultados de la investigación, la formación inicial debe hacerse cargo de la reconstrucción de este aspecto del saber pedagógico en experiencias de formación en la escuela, preparando a profesores para que en su quehacer incorporen de manera reflexiva los dispositivos institucionales.



Una formación inicial docente que se focaliza en el componente central de la profesión, esto es en la acción de conducir el aprendizaje de los niños en la escuela, permitiría a estudiantes de Pedagogía, futuros profesores, reflexionar sobre la dimensión ideológica, política y organizacional de su quehacer, reconociendo y resolviendo las tensiones entre las dimensiones subjetiva e institucional, teniendo como preocupación central los procesos de aprendizaje de los niños. Se trataría así, de formar a los profesores como expertos en procesos de aprendizaje y de enseñanza en instituciones educativas, preparados para integrar la dimensión subjetiva, social y política del saber pedagógico en su acción cotidiana en el aula.

Bibliografía

- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOBADILLA, M.; CÁRDENAS, A.; DOBBS, E. Y SOTO, A.M. (2009). Los rodeos de la Práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, 1, 239-259.
- BOERR, I. (s/f). Profesión docente. Acompañar los primeros pasos de los docentes. Santiago: Santillana.
- BRAVO, D.; FALCK, D.; GONZÁLEZ, R.; MANZI, J. Y PEIRANO, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jorge%20Manzi/La-relacin-entre-la-evaluacion-docente-y-el-rendimiento-de-los-alumnos.pdf> Consultado el 25 de Junio de 2010.
- CÁRDENAS, A.; SOTO, A. M.; DOBBS, E. Y BOBADILLA, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15, 3, Septiembre - diciembre, 479 - 496.
- CPEIP - MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Gobierno de Chile.
- DÍAZ QUERO, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 37/3. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf> Consultado el 20 de junio de 2010.
- FLOREZ OCHOA, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw – Hill.
- FOUCAULT, M. (1982). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1997). Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa.
- GRANJA, J. (1998). Formaciones conceptuales en educación. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV y Universidad Iberoamericana.
- GUZMÁN, C.; RODRÍGUEZ, V; IMBERNÓN, F.; DE LA CERDA, C. Y CARRASCO, C. (2009). El conocimiento profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como prioritarios de la



región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. Informe proyecto del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F320805_Carolina_Guzman_UV.pdf
Consultado el 11 de enero de 2011.

- LATORRE, M. (2002). Saber pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MARCELO, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Junta de Castilla y León (ed.) Los educadores en la sociedad del siglo XXI. pp.161-194. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LOURAU, R. (1994). Análisis Institucional. Amorrortu: Buenos Aires.
- MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2013). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- MINEDUC. (2012). Bases Curriculares 2012. Educación Básica. Gobierno de Chile.
- MONTERO, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (ed.). La función docente. pp. 47-83. Madrid: Síntesis.
- NERVI, H. Y NERVI, M. L. (2007). ¿Existe la Pedagogía? Santiago: Universitaria.
- SALGUEIRO, A. M. (1999). Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14
- TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente. Madrid: Narcea.
- VAILLANT, D. (2013). Políticas de inserción de los docentes noveles. En Guerrero, S. Docentes Noveles y "con experiencia". Desafíos en su desempeño profesional. pp.13-17. México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.



La Escuela en la Universidad: Una experiencia docente durante el Practicum III de Educación Infantil en la Universidad de Córdoba

School at the University: A teaching experience during Practicum III of Preschool Education at the University of Córdoba

Linde Valenzuela, Gema. *Universidad de Córdoba*

* Datos de contacto: +34 667536817 | glinde@uco.es

Resumen

La formación práctica es un elemento fundamental en la formación del alumnado, puesto que permite que se produzca la integración de los conceptos teóricos y los contenidos prácticos en la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio profesional. En pocas ocasiones se cuestiona el papel del tutor académico como evaluador de los aprendizajes, si bien la formación del docente universitario no está necesariamente unida a los contextos en los que el alumnado realiza las prácticas. Por otra parte, el hecho de contar con especialistas en disciplinas afines, posibilita la adquisición de conocimientos desde perspectivas más amplias que enriquecen el currículum formativo del estudiantado, pudiendo despertar nuevos intereses. El estudio que se presenta explora los cambios que se producen en un grupo de tutores académicos (profesores de la asignatura), en cuanto a su rol docente y en la adquisición de competencias prácticas, a partir de la relación con los tutores profesionales (maestros), en la impartición conjunta de los seminarios tutoriales de la asignatura Practicum III de 4º curso de Grado de Educación Infantil. Además se indaga también en el aprendizaje que lleva a cabo el alumnado, al contar en las sesiones de trabajo tanto con su profesor de la universidad como con un tutor profesional.

Palabras clave: *Rol docente, formación del profesorado, competencias prácticas.*

Resumen en inglés: Practical training is an essential element in the training of students, because it allows the integration of theoretical concepts and practical contents in acquiring the needed skills for professional practice. Rarely the role of the academic tutor and assessor of learning is questioned, although the training of university teachers is not necessarily linked to the contexts in which students perform the practice. On the other hand, the fact that have specialists in related disciplines, could help in developing some basic skills and knowledge from wider perspectives enriching the training of the students, getting new interests. The presented study explores the changes that are produced in a group of academic tutors (teachers of the subject), in their teaching and acquisition of practical skills from role relationships with professional tutors (teachers), in the joint delivery tutorial seminars of the subject Practicum III in 4th course of the Grade in Preschool Education. Besides also explores the learning that takes place with the students which works with their college professor and a professional tutor.

Palabras clave en inglés: Teacher role, teacher training, practical skills



Introducción

La formación práctica es fundamental en la formación de las futuras y futuros maestros, ya que permite que se integren los contenidos teóricos con los prácticos, facilitando así la adquisición de las competencias básicas para el ejercicio profesional.

La universidad asume el reto de introducir los cambios metodológicos oportunos para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso en el cual el estudiantado sea el auténtico protagonista, formando así personas, en concreto, profesionales críticos, autónomos, con capacidad de tomar sus propias decisiones, de defenderlas y de asumir la responsabilidad que se desprende de las mismas, a su vez capaces de trabajar en equipo y de integrar los cambios derivados del proceso mismo de aprendizaje.

En este contexto se sitúa el Practicum para el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Propone un modelo de profesional reflexivo, consciente y responsable, que colabora, tiene creatividad y capacidad para dar respuesta a las demandas de la sociedad cambiante en que vivimos. (Guía de Practicum III, 2013).

Por otra parte, uno de los objetivos del Practicum es la formación del pensamiento práctico, que se obtiene por inmersión en la experiencia y no requiere necesariamente la adquisición inmediata del razonamiento de la competencia adquirida. Éste es un conocimiento que se produce de forma global, donde tienen más importancia las intuiciones, percepciones y conceptos que emergen a través de sus interrelaciones, que la acumulación metódica de conocimientos. (Claxton, 2001).

El presente trabajo aborda la experiencia desarrollada durante el periodo de prácticas del alumnado de cuarto curso de Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en el transcurso de los Seminarios de Análisis de las prácticas, donde los distintos pequeños grupos de alumnas y alumnos reflexionaban sobre la experiencia con su tutora o tutor académico y un tutor o tutora profesional.

Marco teórico y objeto de estudio

Marco teórico

Esteve (2004) considera que "el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea.". Este autor invita a repensar la enseñanza como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación y nuevos caminos para hacer pensar al alumnado.

Desde su perspectiva, aborda la problemática a la que se enfrenta la o el docente universitario concretándola en: a) la configuración de la identidad profesional, superando los ideales inalcanzables del "buen profesor" y las lagunas pedagógicas que puedan tener en función de su área de conocimiento y línea de investigación; b) entender que una clase funciona como un sistema



de comunicación e interacción, donde tan importante es el uso de la palabra como los silencios, y el uso de la forma de expresión adecuada nos va a facilitar la comunicación como saber escuchar y leer los signos del estudiantado en el aula, para actuar en consecuencia; c) la organización de la clase para que esté dirigida a resolución de conflictos que pueden surgir en el desarrollo del curso; para ello además de enseñar, debe determinar funciones, definir responsabilidades, negociar y llegar a acuerdos sobre las formas de trabajo y de evaluación; hasta conseguir que el grupo del aula trabaje como tal; d) hacer asequibles los contenidos de la materia a impartir al nivel del alumnado, deshaciéndose del estilo académico del especialista en investigación. En otras palabras, la y el docente deben superar el desafío del saber a través de la pasión por comunicarlo (Esteve, 2004).

Si atendemos a las competencias del profesorado, Pérez (2010) propone las siguientes:

- Crear experiencias de aprendizaje de modo que las y los aprendices puedan construir en ellas adecuadas gestalts.
- Promover la conciencia y reflexión de los aprendices sobre sus experiencias, sus gestalts y sus esquemas, empapados de intuición. Analizar una experiencia concreta y reciente.
- Ofrecer nociones teóricas fundamentadas en la investigación, de modo que cada aprendiz pueda conectar sus propios esquemas con los esquemas y teorías que otros han construido y empiece a comprender el equilibrio necesario entre los aspectos comunes y los aspectos singulares de cada experiencia.
- Guiar y acompañar la práctica de cada estudiante en las situaciones concretas.
- Utilizar una estrategia flexible de formación: la reinención guiada de la práctica
- Puesto que la reconstrucción de la gestalt supone su cuestionamiento, se requiere la competencia en el formador para crear ambientes de aprendizaje seguros, amables, que estimulen la confianza y la cooperación.

Según este mismo autor, el enfoque realista de la educación de Frudenthal (1991), rompe con la concepción clásica que va de la teoría (principios, reglas y teoremas) a la práctica. El conocimiento no es una asignatura creada para ser transmitida o transferida al aprendiz, sino una disciplina para crearse y recrearse por el aprendiz

Objeto de estudio

El objetivo de este trabajo es analizar los aprendizajes que se producen tanto en un grupo de estudiantes de cuarto de Grado en Educación infantil, como en sus tutoras y tutores académicos (profesorado de universidad) a partir de la incorporación de tutoras y tutores profesionales (maestras/os en ejercicio), para la impartición de los seminarios de análisis de la asignatura Practicum III en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.



Metodología

Se ha seguido una metodología cualitativa, obteniéndose los datos a través de la observación, evaluación grupal y recogida de documentos (valoración personal) en el caso del estudiantado, y reunión de evaluación y entrevista en el caso del profesorado universitario.

En este trabajo participan cinco tutores profesionales, seis tutores académicos y sesenta y cuatro alumnas/os de cuarto curso de Grado de Educación Infantil.

En cuanto a la formación del profesorado universitario, cuatro de las y los tutores académicos tienen la titulación en Magisterio, de ellos sólo dos han ejercido en la escuela. El resto de tutores y tutoras tienen titulaciones afines (sociología y psicología).

Resultados

En cuanto a los resultados, el estudiantado hace una valoración positiva de la presencia del tutor profesional en los seminarios. Algunas de las opiniones recogidas se detallan a continuación:

Las aportaciones tanto de mi tutora académica como de mi tutora en las prácticas, así como las tutoras profesionales invitadas a cada sesión, me han permitido reflexionar sobre las situaciones reales que me habían ocurrido a mí o a mis compañeras durante las prácticas desde una perspectiva de profesionales de la educación, por tanto para mí, creo que esta es la mejor parte de los seminarios del Practicum.

Resaltan el contenido práctico y la utilidad de las aportaciones de los tutores profesionales.

En cuanto al grado de satisfacción en la organización del Practicum III, como fortaleza hemos podido intervenir más que otros años, y eso ha sido algo muy positivo. También me ha gustado mucho que diferentes maestras asistieran a nuestros seminarios para contarnos sus experiencias.

Se convierte en un espacio participativo donde se resuelve cuestiones que surgen en la elaboración de las tareas.

En cuanto a los seminarios realizados en la Facultad, la mayoría de dudas y problemas que tenía han sido resueltos.

Destacan las aportaciones desde la experiencia práctica.

Sin duda destaco muy positivamente la presencia de maestras a los seminarios ya que enriquecen mucho las sesiones al tratarse de profesionales que conocen la realidad de las aulas y las principales dificultades que deben afrontar diariamente. Muchas de sus aportaciones y experiencias me han resultado de gran interés y las he recogido pues confío en que en un futuro me serán muy útiles.

Se pone de manifiesto la riqueza de contemplar diferentes perspectivas.

Lo mejor de las prácticas ha sido todo lo que he aprendido con mi tutora en la escuela, estoy muy contenta de haber estudiado esta carrera, es a lo que me quiero dedicar. Los seminarios me han permitido compartir con las compañeras la experiencia. Me ha gustado mucho que vinieran profesoras invitadas, así he podido ver diferentes maneras de abordar el trabajo, y reflexionar acerca de la multitud de aspectos que hay que cubrir en la escuela, me refiero al seminario en que estuvo la maestra de compensatoria.



Los tutores académicos consideran también positiva la participación de los maestros en el aula, así como la impartición conjunta de seminarios, si bien son los tutores que no han ejercido como maestros (con independencia de tener titulación de magisterio o no) los que valoran mejor esta colaboración.

Algunos de los comentarios recogidos son los siguientes:

Me ha ayudado a entender la verdadera dimensión que alcanza la figura del maestro en la escuela. La transmisión de las competencias profesionales a partir de la experiencia docente es fundamental para la formación de las y los futuros maestros.

Se resalta el aspecto humano de la experiencia y el aprendizaje compartido.

Los seminarios de análisis organizados de esta manera han resultado ser una experiencia de aprendizaje compartido. Yo me he centrado en aclarar la tarea que se les pedía en cada ocasión, las tutoras profesionales explicaban cómo lo hacían ellas. Las alumnas y alumnos podían de esta manera entender la fundamentación de la propuesta académica desde una perspectiva práctica, imbricada en la experiencia docente. Así mismo, en mí aparecía una mirada diferente, menos "intelectual", más humana.

Se expresa la importancia de relacionar teoría y práctica.

Incido aún más en la importancia de una buena formación para nuestro alumnado. La mirada de la experiencia aporta no sólo respuestas, también sabiduría, entendida como capacidad de conectar y gestionar conocimientos teóricos y competencias prácticas para aplicar en cada situación determinada, dentro y fuera del aula.

Estos comentarios ponen de manifiesto la importancia que tiene la adquisición de contenidos prácticos en la formación de futuras y futuros maestros. No en vano, aprendemos observando nuestro entorno, así generamos competencias que nos servirán para vivir en la sociedad a la que pertenecemos, como seres integrados. Estos aprendizajes nos adaptan para la vida, sin embargo, en la universidad, curiosamente, son los contenidos teóricos los auténticos protagonistas, si bien en los últimos tiempos la adquisición de competencias prácticas cobra un nuevo interés.

El marco de referencia de la formación universitaria se sitúa en el Espacio Europeo de Educación Superior, que propone el aprendizaje a lo largo de la vida como principio de educación, entendida sí como un proceso continuo, que contempla el desarrollo de todas las capacidades, habilidades y destrezas del ser humano y comprende todas las etapas que integran el recorrido de su vida (Aguilar y Linde, 2014).

La oportunidad de ofrecer al estudiantado "experiencia de primera mano" en los denominados seminarios de análisis aporta una riqueza adicional a la formación práctica: permite ver y aprender la manera de abordar situaciones que surgen en el aula, a través de la experiencia de diferentes profesionales. Por otra parte, el profesorado universitario, se sitúa como gestor de conocimientos,



adquiriendo un rol más adecuado a la realidad en que vivimos. Esto se encuadra en una experiencia de aprendizaje compartido, donde el beneficio es común para quienes participan.

Conclusiones

Este modelo crea un escenario en el que todos los participantes aprenden tanto el estudiantado como el profesorado. Se establece de forma natural una colaboración. El tutor académico y el profesional se convierten en colaboradores, implicados en el aprendizaje del alumnado, y en el propio. Por su parte el estudiantado adquiere un papel protagonista al gestionar su propio aprendizaje, por una parte está el tutor profesional del centro escolar en que realiza las prácticas presenciales, por la otra el tutor académico y el tutor profesional que le acompañan en el análisis en los Seminarios destinados para ello.

El resultado final es un aprendizaje conjunto, “mediado” por la relación de colaboración que se establece entre ambos tutores en interacción con el alumnado, que a su vez puede interrelacionar los contenidos teóricos con la perspectiva práctica de la experiencia docente en la resolución de los problemas que se plantean durante su propia experiencia formativa. Tomar conciencia de las fortalezas emocionales comunes a esta humanidad a la que pertenecemos se traduce en una segunda socialización en la que la escuela juega un papel fundamental (Gil del Pino, 2008).

Aparece así una figura del profesorado universitario menos jerarquizada, más colaboradora e implicada en la sociedad a la que pertenece, que se reconoce como parte y no como un todo en el proceso de aprendizaje. Desarrolla de esta manera un papel activo y bidireccional que evoluciona hacia modelos más simétricos de relación donde todos y todas participamos en la creación de nuestros propios aprendizajes y a la vez en uno conjunto que nos transforma y supone un beneficio compartido.

Bibliografía

- AGUILAR RAMOS, C. y LINDE VALENZUELA, T. (2014) Comunicación “Innovando en el Aula: Cuando el alumnado toma el protagonismo”. II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación y Praxis Educativa celebrado en Sevilla del 26 al 28 de marzo de 2014, (paper).
- CLAXTON, G. (2001) Aprender. El reto del aprendizaje continuo. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2004) “El Magisterio en la Universidad”. Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario.
- GIL DEL PINO, M. C. (2008) Comunicación “El otro, tan próximo y lejano”. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía celebrado en Zaragoza del 17 al 20 de septiembre de 2008, p. 231-239.
- GUÍA DE PRACTICUM III (2013) Grados de Educación Infantil y Primaria, 4º curso. Facultad de Ciencias de la Educación. Córdoba. Universidad de Córdoba.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.) (2010): Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Barcelona: Grao.



Evaluación de las estrategias de aprendizaje a través de la tutoría universitaria: un proyecto necesario ante un alumnado diverso

Evaluation of learning strategies in college through mentoring university: a necessary project for a diverse student body

Tomás Pastor, Lina M^a. Universidad Católica de Murcia; Martínez Castro, Sonia M^a. Universidad Católica de Murcia; Lombarte Londres, M^a José. Universidad Católica de Murcia.

* Datos de contacto: 617137361 ltomas@ucam.edu

Resumen

La presente comunicación pretende reflejar cómo la gran diversidad del alumnado que presentan hoy las aulas universitarias españolas requiere del profesorado nuevas respuestas organizativas y metodológicas. Además de la gran riqueza que otorga esta diversidad descrita, se contempla también el desarrollo de una serie de dificultades en los estudiantes en habilidades básicas e instrumentales, no resueltas en etapas educativas anteriores, y que el profesorado universitario se encuentra ante sí. Se descubren mayores dificultades en habilidades lectoescritoras, un elevado índice de niveles de ansiedad, o más problemas a la hora del trabajo en equipo, cuestiones que se incorporan a las tareas del docente universitario hoy. Como respuesta a estos planteamientos, presentamos un proyecto de investigación basado en el estudio de distintos factores que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para detectar y abordar los problemas mencionados, proponiendo la tutoría personal en la Universidad como cauce adecuado para la puesta en práctica de este proyecto.

Palabras clave: *Diversidad; Dificultades de aprendizaje; Habilidades básicas;-Estrategias; Docencia; Neuropsicología*

Resumen en inglés

This paper aims to reflect how the great diversity of students, attending today at the classrooms in the Spanish university, require new organizational and methodological answers. In addition to the big wealth that gives the described diversity, also the development of a number of difficulties in students in basic and instrumental skills are observed, unresolved in earlier stages of education, and now found by university teachers. Greater difficulties at skills on read and writing, higher levels of anxiety and more problems in teamwork are discovered, which are added to the tasks of the Faculty today. In response to those approaches, we present a research project based on the study of different factors which influence the teaching – learning, to identify and address the mentioned problems, by proposing personal tutoring in the University as appropriate channel for commissioning practice of this project.

Palabras clave en inglés: *Diversity; Learning difficulties; Basic Skills; Strategies; Teaching; Neuropsychology*



Introducción

Son varios los puntos de reflexión acerca del tipo de alumnado que tenemos en las aulas: la procedencia tanto profesional como académica, el perfil del alumno, y la diversidad. Hoy en día, la variedad de características que encontramos en los estudiantes debe ser trabajada desde las aulas a través de una innovación docente y de calidad y una educación personalizada.

La procedencia de alumnos en las aulas es variada: alumnos extranjeros, ingresos a través de ciclos formativos, mediante pruebas de acceso a la Universidad, o también acceso desde otros títulos universitarios.

Según los datos obtenidos de la última edición (curso 2011-12) de Datos y Cifras del Sistema Universitario español (SUE) - plataforma conjunta que edita el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las Comunidades Autónomas y las Universidades-, partimos del dato que nos dice que la tasa neta de escolarización universitaria entre los 18 y 24 años en los últimos cursos está en continuo crecimiento, Aumentando también el número de estudiantes mayores de 30 años, y también el número de egresados, que cada vez es mayor, situándose éstos entre 31-40 años de edad.

Se ve que debido a diferentes factores, la variedad en las aulas universitarias existe, pero también es cierto que a la hora de hablar de "variedad", pensamos en "diversidad", y no precisamente en ese término específico para algunos sujetos. Debemos pues, conocer el significado al que hace alusión y la relación con otros conceptos afines.

El concepto "diversidad", según el diccionario de la Lengua Española, significa: variedad, semejanza, diferencia; pero en una segunda acepción se hace referencia a abundancia, concurso de varias cosas distintas (Buendía, 1990). La diversidad puede manifestarse en características propias de los individuos, y también en las características de los individuos como fruto del contexto. Será en esta última acepción en la cual nos vamos a fijar.

Educar en la diversidad supone, según Lizasoain & Peralta (1998), pensar en una escuela para todos, hace referencia a la diversidad cultural y no sólo a la diversidad física, incluyendo una gran variedad de posibilidades.

Realizar un análisis del crecimiento en el alumnado extranjero en los últimos años, exige ver el papel que tiene la escuela en la educación de los niños. La escuela constituye la institución clave a la hora de configurar las modalidades de inserción, socialización e inserción social de las nuevas generaciones. Es a través de las aulas, donde los hijos de las personas inmigrantes pueden acceder con más facilidad que las personas adultas e iniciar un proceso de cualificación formalizado. El sistema escolar está encargado de inculcar los valores básicos que definen la ciudadanía, es el vehículo de reproducción social, de este modo se integran a las poblaciones nuevas del país de residencia.



Sería necesario volver a replantear seriamente el trabajo educativo (Gerstner, 1996), desde todas las instancias: familia, administración pública, profesores, y los demás agentes educativos, también desde los medios de comunicación: prensa, cine, televisión, radio, internet.

Pero este replanteamiento debería realizarse partiendo desde la persona humana, porque si se profundiza en la persona y su verdad, se podrá cimentar una nueva educación que supere las diferencias que pueden existir de raza, sexo, religión, y condición social, y que en algunos casos pueden llegar a destruir y dividir, haciendo del hombre enemigo del mismo hombre.

Esta diversidad del alumnado pasa a su vez por conocer las características de unos estudiantes que se encuentran inmersos en una sociedad cada vez más incorporada a la era digital y tecnológica. Como comenta Hernández Pina, en el escenario del EEES "cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Cómo lograr que los estudiantes alcancen las competencias académicas mínimas necesarias y pongan en práctica un aprendizaje autónomo y autorregulado de acuerdo con las nuevas exigencias derivadas del proceso de Bolonia?" (2006, p.618). Pero además, esta adaptación, ya de por sí ardua, se ha ido encontrando con algunos escollos no previstos, derivados del propio proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la Universidad nos estamos encontrando con frecuencia que llegan alumnos con unas dificultades que deberían de estar resueltas en etapas educativas anteriores. Se trata de herramientas y habilidades básicas no totalmente adquiridas en esas etapas precedentes, y que el profesorado no sabe hasta qué punto puede o debe atenderlas, hacerlas o no objeto de su propia docencia. No estamos hablando de estudiantes definidos como "alumnos con dificultades de aprendizaje", según la definición propuesta por la American Psychiatric Association y presentada en el "Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales" (2005), sino de alumnos con un desarrollo totalmente normal, pero que no se desenvuelven correctamente en la utilización de herramientas instrumentales básicas y estrategias de aprendizaje. Algunos de los problemas a los que nos referimos son los siguientes: falta de dominio de las reglas ortográficas; escasez de vocabulario, comprensión y velocidad lectora, provocado, entre otras cosas, por la falta de hábito lector; presentan dificultades para argumentar y expresar, oralmente o por escrito las propias opiniones e ideas; tienen dificultades en la redacción y expresión escrita, a la hora de reelaborar y transferir información de forma personal. Unido a ello, existe una tendencia a la memorización mecánica de los conocimientos a la hora de estudiar; asimismo, se da de forma cada vez más generalizada una propensión a la ansiedad y poca resistencia a la frustración y a la superación de dificultades. Se observa un descenso generalizado en la resiliencia de los estudiantes, considerando esta como la capacidad de resistencia a las dificultades e incluso salir fortalecido de ellas (Henderson, 2003).

Sin embargo, puede haber tal vez otro punto de vista que tengamos que tener en cuenta, y es saber si nos encontramos ante un nuevo paradigma, unas nuevas formas de adquirir los aprendizajes. Las nuevas demandas sociales, las presentes y futuras formas de trabajo y de comunicación, el aprender con una tecnología cada vez más avanzada y todo el abanico de nuevas posibilidades que



se van abriendo a nuestro ojos, nos hace plantearnos si es el sistema y el currículo el que ha de adaptarse a las nuevas formas de enfrentarse a la realidad que van adquiriendo los niños y jóvenes. Así lo afirma Siemens, creador de la corriente conectivista, al referirse a los procesos de aprendizaje en los entornos digitales: “el acceso a lo que se necesita es más importante que lo que el aprendiz posee actualmente” (2004, p. 8).

Estas dificultades hemos de transformarlas en retos educativos que nos abren a la necesidad de evaluar cómo adquieren los estudiantes universitarios los conocimientos, qué estrategias utilizan, con la finalidad de poder dar respuestas más adecuadas en las aulas a la diversidad del alumnado. Esto es lo que presentamos en nuestra propuesta.

Marco teórico y objeto de estudio

1. La neuropsicología: una respuesta para la aplicación de estrategias de aprendizaje.

El concepto de aprendizaje es tan amplio como el número de teorías que han intentado explicarlo. La psicología educativa como exponen Beltrán y Pérez, (2011), “ha hecho grandes aportaciones tratando de desarrollar la secuencia del aprendizaje, identificando sus procesos y condiciones de eficacia, poniendo así de relieve la participación activa del sujeto como verdadero protagonista del proceso porque categoriza, procesa e interpreta la carga informativa del estímulo antes de dar la respuesta correspondiente”(p. 213).

Las investigaciones se multiplican y derivan hacia nuevos campos, como son los abiertos por la Neurociencia, cuyos descubrimientos nos ayudan a entender mejor los procesos de aprendizaje y por tanto, llegar a un tipo de enseñanza más apropiada, efectiva y agradable (Geake, 2002).

La Neuropsicología es la ciencia que estudia las funciones cerebrales y su relación con el comportamiento. El estudio de las distintas áreas cerebrales, su funcionamiento, la localización e identificación de los procesos que tienen lugar cuando se trata de adquirir, elaborar, almacenar, recuperar y transferir una información, pueden ser de gran transcendencia en el ámbito educativo. Nos pueden llevar a planteamientos de enseñanza muy distintos, siendo un objetivo introducir al alumno en el uso de estrategias de aprendizaje de una forma más individualizada, más acorde a sus propias características.

La atención a la diversidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje se pone de manifiesto por tanto, en la consideración de la individualidad de cada alumno. Si nos centramos en la persona llegamos a entender que los seres humanos no aprenden todos de la misma manera. En palabras de Levine (2003), “cada persona está dotada de un conjunto de circuitos innatos y muy complejos que crean innumerables vías y bifurcaciones que representan opciones y obstáculos” (p.26).

Si nos ceñimos al ámbito educativo, el proceso de aprendizaje “se utiliza para significar la cadena general de macro- actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender” (Beltrán, 2003, p.56).



Estas operaciones mentales, desde el punto de vista de la Neuropsicología, vienen marcadas por el funcionamiento de una serie de sistemas neuro-evolutivos cuya combinación permite un sinfín de posibilidades. Estos sistemas se pueden desarrollar y pueden afectar a la capacidad de aprendizaje del alumno.

Levine (2003) describe ocho sistemas neuroevolutivos cuya funcionalidad es básica para la adquisición de ciertas destrezas y habilidades relacionadas con el aprendizaje: sistema de control de la atención, sistema de la memoria, sistema lingüístico, sistema de ordenación espacial, sistema de ordenación secuencial, sistema motor, sistema del pensamiento de orden superior, sistema de pensamiento social.

Desde el punto de vista de la Neuropsicología, las conexiones neuronales se establecen mediante la realización de distintas actividades, desde las más básicas de tipo sensorial y motor, hasta las más complejas, hablar, leer, escribir, pensar; cuando estas actividades se producen en condiciones de intensidad, frecuencia y duración suficiente, se pone en marcha el proceso de aprendizaje, un proceso gradual que se prolonga a lo largo de toda la vida.

Son muchos los aspectos que pueden influir en el desarrollo de las funciones que desempeñan los sistemas citados anteriormente: factores genéticos, familia, cultura, amistades, salud, emociones y por supuesto, la experiencia educativa.

Si tenemos en cuenta estos factores, podremos trazar un perfil del alumno, teniendo en cuenta sus características personales, su estilo de aprendizaje, sus circunstancias y sus necesidades para adquirir distintas competencias.

Los sistemas neuroevolutivos actúan conjuntamente; tener en cuenta su funcionamiento y ejercitación en todas las etapas de la vida académica del alumno puede ser la clave para un rendimiento académico eficaz y satisfactorio.

Esta ejercitación requiere el uso de procedimientos intencionales a los que llamamos "estrategias", entendiéndolo por estrategia: "Las operaciones mentales internas que se activan para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información" (Beltrán, 1998).

El desarrollo de estrategias variará en función de las necesidades y características de cada alumno, desde aquéllas que integran los procesos de adquisición y selección de la información para ejercicio de los sistemas de atención, hasta las necesarias para el procesamiento y organización de la información en la que influyen los sistemas de ordenación espacial y secuencial, por ejemplo.

Si hacemos referencia a alguna de las investigaciones realizadas con alumnos universitarios en distintas Universidades españolas, en relación al uso de estrategias y su repercusión en el rendimiento académico, encontramos que se han obtenido correlaciones positivas y sugieren una mejora en los procesos de aprendizaje de los alumnos que participaron en programas de promoción de procesos y estrategias de aprendizaje (Rosario, Núñez y González Pineda, 2007).

La necesidad de personalización de la enseñanza, se hace más evidente si entendemos que las estrategias de aprendizaje son, en realidad, procesos de toma de decisiones, en los que cada



alumno puede elegir los conocimientos que necesita para conseguir sus objetivos y los pasos que debe seguir para alcanzarlos (Monereo, 1999).

2. La tutoría universitaria, medio de atención a la diversidad del alumnado.

Es obvio que el cambio social que ha ocurrido en los últimos años ha sido tan rápido que apenas hemos tenido tiempo de adaptar la metodología educativa a las necesidades de nuestros alumnos. Por otra parte, podría ocurrir que la influencia de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de comunicación hayan influido en las distintas funciones neuro-evolutivas, potenciando ciertas destrezas en detrimento de otras.

Por lo tanto, el análisis descrito nos lanza a la presentación de un proyecto de intervención en el ámbito universitario, partiendo de las investigaciones en Neuropsicología, el cual pretende aportar luces al trabajo universitario para poder comprender y afrontar los grandes cambios que se avecinan, ya no solo externos o circunstanciales al propio alumno, sino también los relativos a los procesos internos de aprendizaje de los estudiantes, así como la adaptación de los procesos de enseñanza del profesorado a las nuevas formas de aprender de los alumnos.

El cauce para llevar adelante el proyecto será la tutoría universitaria. Por lo tanto, nos encontramos ante un reto en el que todas las partes se encuentran implicadas, preocupadas por la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo en las etapas de Primaria y Secundaria sino, - y esto es en lo que a nosotros nos atañe-, también en la Universidad.

Durante estos últimos años, el contacto directo y personal con alumnos universitarios de nuevo ingreso de distintas titulaciones, dentro del programa de tutorías personales de la UCAM, nos ha permitido tener una visión generalizada de los potenciales y los déficits de aprendizaje con los que llegan los alumnos a la universidad. Sería uno de nuestros objetivos constatar que los estudiantes con éxito difieren de los estudiantes con menos éxito en que conocen y usan estrategias de aprendizaje (González y Díaz, 2004). En este sentido, recogemos las palabras de Beltrán (2003) cuando dice que: "las estrategias ofrecen a la educación un tipo de tecnología especialmente útil para la intervención educativa"(p.57).

Diagnosticar las estrategias de aprendizaje de un alumno universitario puede parecer innecesario, sin embargo la realidad se impone. Los niveles en la adquisición de destrezas necesarias para el aprendizaje son más bajos de lo deseable, lo cual afecta directamente a los sistemas de orden superior, entre los que se encuentran: la capacidad para resolver problemas, razonar lógicamente, adquirir y aplicar conceptos, comprender cómo y cuándo se aplican las reglas y captar el sentido de una idea compleja, lo que incluye el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.

Metodología

Este trabajo de investigación, que se plantea en el plazo de dos años académicos y está dirigido a alumnos de nuevo ingreso. Se divide en dos fases: En una primera fase se llevará a cabo la valoración inicial de los alumnos en cuanto a la percepción que tienen sobre su propio proceso de



aprendizaje, sus hábitos de estudio y sus características personales así como la correlación de los resultados obtenidos de las diferentes variables. Simultáneamente se llevará a cabo la autoevaluación del profesorado con respecto a su conocimiento de estrategias de aprendizaje y la introducción de las mismas en su materia.

En la segunda fase una vez analizados los resultados obtenidos, se elaborarán los programas de intervención en la mejora de Estrategias y Habilidades de aprendizaje para alumnos y la promoción de la formación del profesorado en dichas estrategias.

Objetivos

1. Evaluar a los estudiantes de nuevo ingreso en el uso de estrategias de aprendizaje.
2. Relacionar el uso de estrategias de aprendizaje con variables indicadoras de la diversidad del alumnado: sexo, edad y procedencia (estudios previos y experiencia laboral).
3. Valorar la percepción del alumno de su propio rendimiento académico y sus habilidades de aprendizaje.
4. Valorar la percepción del profesorado sobre sus propias estrategias metodológicas.
5. Elaborar programas de intervención en la mejora de Estrategias y Habilidades de Aprendizaje.
6. Promover la formación del profesorado en Estrategias y Habilidades de Aprendizaje.

Descripción de la Muestra

- Alumnos de nuevo ingreso de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Católica San Antonio (UCAM).
- Profesores universitarios de primer curso de dichos Grados.

Instrumentos de medida

- Cuestionario de Autopercepción del rendimiento académico y habilidades de aprendizaje.
- Cuestionario de Autoevaluación de estrategias metodológicas del profesorado.
- Escala abreviada para universitarios ACRA (Jesús de la Fuente y Fernando Justicia)

Dimensión I. Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

Dimensión II Estrategias de Apoyo al aprendizaje.

Dimensión III. Hábitos de estudio.

Procedimiento

La recogida de datos se llevará a cabo a través de entrevistas individuales en la Tutoría personal y, de forma generalizada, con la utilización de cuestionarios estandarizados que nos permitan obtener los datos de interés para el estudio de investigación propuesto.

Diseño

Esta valoración responde a una metodología cuantitativa y cualitativa sujeta a un modelo descriptivo en el que se analizan las características de los alumnos sujetos de estudio y la autoevaluación del profesorado.



Por otra parte, para establecer las relaciones entre las variables que responden a la diversidad del alumnado y utilización de estrategias de aprendizaje, se utilizará un análisis correlacional mediante el instrumento de análisis cuantitativo SPSS.

Resultados

Con este proyecto de investigación esperamos extraer conclusiones sobre el uso de Estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos universitarios de nuevo ingreso de los Grados de Infantil y Primaria de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), en sus diferentes dimensiones: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio.

Esperamos poder establecer correlaciones entre las variables indicadoras de la diversidad: sexo, edad y procedencia (estudios previos y experiencia laboral) del alumnado y el uso de estrategias de aprendizaje. Es de esperar que estas variables sean factores de influencia en las formas de aprender de los alumnos.

Así mismo, esperamos extraer conclusiones sobre el conocimiento que tiene el profesorado acerca de sus propias estrategias metodológicas, y cómo lleva a cabo su aplicación y desarrollo en el aula, con el fin de introducir cambios de mejora en las formas de enseñar a aprender.

Conclusiones

Siempre que ha existido un buen maestro, ha permanecido esa preocupación por la calidad educativa, ya que la calidad se refleja en las acciones. La integridad y la coherencia se refieren al ser mismo de la educación, mientras que la eficacia se refiere a la actividad de la educación. "El ser y el hacer de algo se hallan afectados directamente por su calidad" (García Hoz, 1982, p. 3). La integridad, la coherencia, la eficacia, son tres elementos que deben de estar presentes en toda acción educativa desarrollada con criterios de calidad.

Para abordar la importancia de atender los valores en la educación, es necesario replantear el trabajo educativo desde todas las instancias como la familia, administración pública, profesores, o los mass media. Pero este replanteamiento se debe de llevar a cabo sobre y desde el mismo sujeto de la educación que es la persona humana. De ahí la importancia de tutelar en la Universidad, el significado que tiene la tutoría dentro del espacio Europeo de Educación Superior, cómo se realiza, las competencias del profesorado-tutor en la Universidad, el rol y funciones del tutor, que sin duda, es fundamental en toda institución donde se quieren atender y destacar los valores del alumno universitario, futuro ciudadano y profesional.

La evolución de las universidades, desde una perspectiva de minorías a una universidad de masas, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, en el sentido de introducir actuaciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. Por tanto, parece necesario asumir el principio de la diversidad, tanto en los objetivos de formación como en las características de sus protagonistas (Rodríguez, 2004). Los retos que se derivan de la creación del espacio Europeo de



Educación Superior, exigen el que aparezca un sistema de apoyo al alumno, permitiéndole convertirse en el verdadero protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo la figura del profesor clave dentro de este sistema de apoyo. La variedad en las características individuales, así como el aumento de dificultades relacionadas con la adquisición de habilidades cognitivas básicas, no resueltas en etapas educativas anteriores, hace necesaria la adquisición, por parte del profesorado, de una serie de competencias y funciones nuevas en su quehacer profesional.

Dependiendo del perfil del estudiante universitario, así hace una comunidad diversa y enriquecedora, obligando al docente a conocer y demostrar su valía profesional en su trabajo con los valores dentro de la vida universitaria. Esto es lo que se exige y supone una educación en valores, porque a los alumnos se les debería de pedir un aprendizaje ético, y éste no es posible sin una educación en valores y una educación de calidad.

La formación de los profesionales de la docencia es fundamental, siendo uno de los papeles interesantes de la Universidad del siglo XXI. Los alumnos no solamente están llamados a obtener conocimientos para luego aplicarlos, sino también están llamados a ser ciudadanos responsables para contribuir en cada una de sus comunidades.

El conocer las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos y su propia formación en estrategias y habilidades para enseñar a aprender, deberían pasar a formar parte de la competencia sustancial del perfil profesional del docente universitario. Un aprendizaje que sea eficaz requiere una funcionalidad adecuada entre lo que se aprende y la aplicación de lo aprendido, es decir, permite al alumno elaborar y cuestionar lo que se le enseña, examinar la nueva información asociarla con la que ya posee y sobre todo, generar nuevas estructuras de conocimiento.

Todo apunta a que hay que darle un papel más relevante al alumno en todas las etapas educativas, pero especialmente en la etapa universitaria, sin caer en la tentación de bajar los niveles de exigencia sino propiciando el aprendizaje eficaz, con la incorporación de métodos de enseñanza que respondan al resultado de investigaciones como la que presentamos.

Bibliografía

BELTRÁN, J. (1998) Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis.

BELTRÁN, J. (2003) Estrategias de Aprendizaje. Revista de Educación, núm.332, pp. 55-73.

BUENDÍA, L. (1990) Evaluación y atención a la diversidad. En Salmerón, H. (Coord.). Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada: Grupo Editorial Universitaio.

DELORS, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

DE LA FUENTE, J (2011) Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios, en Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, nº1 (2) pp. 140-158.



- GARCÍA HOZ, V. (1982) Calidad de la Educación, trabajo y libertad. Madrid: Dossat.
- GARCÍA, A.J. y TROYANO, Y. (2009) El espacio europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad, en REDU Revista de Docencia, nº 3, pp. 33.
- GEAKE, J. (2002) The gifted brain. Recuperado de:
<http://www.edfac.unimelb.edu.au/LED/GCE/brain.html>
- GERSTNER, L. et al. (1996) Reinventando la educación. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, D. y DÍAZ, Y. M. (2006) La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología, en Revista Iberoamericana de educación, Vol 40 nº 1. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2098498>
- HENDERSON, E. (2003) Nuevas tendencias en resiliencia. En Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (2006) Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: Evaluación de una intervención, en Revista de Investigación Educativa, 24(2), pp. 615-631.
- HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (2010) Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado, en Revista de Educación, 353, Septiembre- Diciembre, pp. 571-588.
- LEVINE, M. (2003) Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Barcelona: Paidós.
- LIZASOÁIN, O. y PERALTA, F. (1998) Atención a la diversidad. En R, Bisquerra Alzina (Coord.). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, pp. 273-280. Barcelona: Praxis Universidad.
- MASON, A. y MASON, M. (2005) Estudiantes universitarios con dificultades de aprendizaje, en PhDb Pediatr Clin, 52, pp. 61 – 70.
- MONEREO, C. (coord.) (1999) Las Estrategias de Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ, S. (Coord.) (2004) Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro (ICE-UB).
- ROSARIO, P., NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ PINEDA, J. (2007) Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior, en Psicothema, Vol.19 nº 3, pp.422-427.
- SIEMENS, G. (2004) Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de:
<http://www.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation>.



Las voces de los estudiantes: su percepción sobre los procedimientos de evaluación aplicados en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia

The voice of students: their perception of the assessment procedures used in the Degree in Pedagogy of the University of Murcia

García Hernández, María Luisa*. *Universidad de Murcia*; Martínez Valcárcel, Nicolás. *Universidad de Murcia*

* Datos de contacto: 868884032 | luisagarcia@um.es

Resumen

La investigación sobre la evaluación en la Educación Superior ha cobrado un inusitado auge en los últimos años, uno de los motivos puede ser la incorporación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esta ocasión, centraremos nuestra atención en las técnicas de evaluación en la universidad. Así pues, Zabalza (2009) señala que "el profesor tiene que ser capaz de hacer buenas evaluaciones y disponer de un amplio repertorio de técnicas para evaluarlas" (p.236). De acuerdo con este autor, los docentes necesitamos de un abanico de procedimientos de recogida de información que nos ayuden en este proceso.

Igualmente, resaltar que uno de los principales protagonistas del proceso de aprendizaje, y por tanto de la evaluación, es el estudiante. Es por ello que sus experiencias evaluativas cobran un elevado interés en este trabajo.

Más concretamente, algunos de los resultados que se muestran en esta comunicación son fruto de una investigación, más amplia, en la que se toma como referente la percepción del alumno sobre: las técnicas de evaluación aplicadas por los profesores, en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, para obtener información y poder valorar sus aprendizajes.

En este sentido, entre algunos de los resultados más relevantes obtenidos en este trabajo, podemos destacar la percepción que tienen los alumnos sobre la variedad de técnicas de evaluación con las que han sido valorados sus aprendizajes. Evidentemente, esta información nos ayuda a los profesores a conocer y de esta forma poder mejorar nuestra práctica y por ende nuestra docencia, al menos en cuanto a procedimientos de evaluación se refiere.

Palabras clave: *voz del alumno, técnicas de evaluación, evaluación universitaria, evaluación de aprendizajes.*

Resumen en inglés

Research on assessment in higher education has become an unprecedented growth in recent years, one reason may be the incorporation of the universities to the European Higher Education Area. This time we will focus on assessment procedures at university. According to Zabala (2009) notes that "the teacher must be able to make good estimates and have a wide repertoire of techniques



to assess" (p.236). According to this author, teachers need a range of procedures for collecting information to assist us in this process.

Also, note that one of the main protagonists of the learning process, and therefore the assessment is the learner. That is why its evaluative experiences charge a high interest in this work.

More specifically, some of the results presented in this paper are the result of research, wider, which is taken as regards the students' perceptions of: assessment procedures applied by teachers in the Degree of Pedagogy at University of Murcia, for get information and to assess their learning.

In this sense, among some of the most important results obtained in this work, we highlight the perception of students about the variety of assessment procedures which have been rated their learning. Obviously, this information helps teachers to know and in this way to improve our practice and thus our teaching, at least in terms of assessment procedures are concerned.

Palabras clave en inglés: *Student voice, Assessment Procedures, university evaluation, assessment of learning*

Introducción

Es evidente que en los últimos años la sociedad ha sufrido importantes cambios a nivel legislativo, económico, social, cultural y también en el ámbito educativo, y más aún (si cabe) en la educación superior. Sin lugar a dudas, la Universidad también ha estado envuelta en una serie de cambios provocados por su adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cabe destacar que una de las finalidades (entre muchas otras) que se pretendía con el EEES era una nueva forma de entender la educación, la metodología y, por qué no, la evaluación.

Sin duda, éste fue uno de los motivos que nos impulsó a llevar a cabo este trabajo. Queríamos conocer si se estaban produciendo cambios en la evaluación, o al menos en cuanto a las técnicas se refiere. Y queríamos estudiarlo desde lo que nos es más próximo (titulación de Grado en Pedagogía) Pero, ¿por qué el Grado? Decidimos escoger una titulación de Grado porque era un nuevo Plan de Estudios, con lo que ello conlleva (nuevas organizaciones, nuevas metodologías, nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, cambios en la evaluación). Más concretamente queríamos conocer si se estaban llevando a cabo modificaciones en el proceso evaluador y concretamente en las prácticas de evaluación aplicadas por los docentes, todo ello desde la visión de uno de los agentes implicados en este proceso, el alumno.

Marco teórico y objeto de estudio

Cano García (2008) afirmaba que "la creación del EEES lleva aparejados cambios diversos y profundos" (p.1), modificaciones no sólo en la organización de los estudios si no también estructurales, en la docencia y, consecuentemente, en la evaluación. Es evidente que la evaluación es uno de los



elementos que se ve más seriamente afectado, ya que tiene que adaptarse a la nueva forma de entender el aprendizaje (Ibíd., p.52).

Es por ello que si se están llevando a cabo una serie de cambios en la docencia en la educación superior (cómo es entendida, estructurada y desarrollada...) nos preguntamos ¿cómo están siendo esas transformaciones?, ¿hay cambios también en el proceso evaluador?, ¿se están aplicando las mismas técnicas de evaluación que en planes de estudios anteriores?

De Miguel (2005) señalaba que "de nada sirve hablar de cambio metodológico si no cambiamos los procedimientos de evaluación. Debemos primero identificar las implicaciones que tiene este cambio en el sistema educativo" (p. 24). Estas modificaciones llevadas a cabo por la convergencia y aquellos que las aplican (los docentes en este caso) se preocupan por adecuar sus procesos de evaluación a estos cambios.

Ahora bien, si recurrimos a la literatura especializada podemos referenciar diferentes estudios en los que se les reporta una gran importancia a la evaluación y en concreto a la evaluación universitaria (Bretones, 2002; Zabalza, 2002; Padilla Carmona y Gil Flores, 2008; López Pastor, 2009; Sánchez Santamaría, 2011, etc.).

Por otra parte, estas transformaciones deben tener en cuenta al alumnado, puesto que puede existir una gran diversidad de estudiantes con características distintas en un mismo aula (Sánchez Santamaría, 2011). En este sentido y tomando esto en consideración hemos de seleccionar y utilizar los procedimientos de evaluación adecuados, en coherencia con nuestro proceso evaluador. No se trata de anular ni desechar las prácticas de evaluación que hasta ahora hemos empleado, para cambiarlas por otras totalmente nuevas, sino que lo que se pretende es algo más profundo, es un cambio en la concepción metodológica y en la forma de entender la evaluación, no tan centrada en el producto y desvinculada de los partícipes sino en una evaluación que tiene en cuenta el proceso y a los implicados, aplicando además instrumentos acordes a la metodología y a las características del alumnado que tenemos en el aula.

Teniendo en cuenta la información expuesta hasta el momento podemos constatar que nuestro trabajo pretende conocer qué técnicas de evaluación aplicaban los profesores del Grado en Pedagogía, en la promoción 2009-2013, para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Evidentemente, muchos pueden ser los aspectos sobre los que investigar en el Grado en Pedagogía, sin embargo, nuestro interés se inclinaba hacia cuestiones como: ¿qué técnicas de evaluación identifican los estudiantes a lo largo de su carrera?, ¿cuáles han sido las más fomentadas de acuerdo con las vivencias de los estudiantes?, ¿y las menos? Vamos en este trabajo a intentar dar respuesta a estos interrogantes.



Metodología

Objetivos

Tal y como se ha mencionado anteriormente, este trabajo forma parte de un estudio más amplio que se inició en el año 2007 y que aún sigue vigente (ampliando sus fronteras), y que tenía como finalidad conocer qué técnicas de evaluación eran aplicadas por los profesores para evaluar el aprendizaje de los estudiantes (desde la visión del alumno) en las diferentes asignaturas del Grado en Pedagogía.

Método

En este estudio hemos intentado aproximarnos a las experiencias y vivencias que tienen los estudiantes en lo que a su proceso de evaluación se refiere. Concretamente, podemos decir que de acuerdo con la propuesta elaborada por Salkind (2009), nuestro trabajo se enmarca en las investigaciones "no experimentales descriptivas". Éstas definidas por Salkind (2009) como "aquellos estudios que incluyen distintos métodos y en las que se describen las relaciones entre las variables" (p.10). Concretamente es de índole descriptiva puesto que,

identifica las características de un fenómeno existente, describe la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones. De igual forma, las investigaciones de corte descriptivo se pueden llevar a cabo a través de entrevistas, cuestionarios y observaciones, entre otros procedimientos (p.11).

Muestra

Otra parte importante del apartado metodológico, está relacionada con la muestra. En este sentido, hemos de remarcar que se solicitaba información de 15 asignaturas, de formación básica y obligatoria, de la titulación de Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (promoción 2009-2013). En este sentido, indicar que estas 15 materias ya habían sido cursadas por los estudiantes. Concretamente la muestra estaba conformada por un total de 35 estudiantes, de los cuales 32 eran mujeres y sólo 3 eran varones.

Instrumento de recogida y análisis de datos

En cuanto al instrumento de obtención de información se utilizó un cuestionario, ya que éste nos permitía obtener información de cómo los estudiantes conciben las técnicas de evaluación. Concretamente, se elaboró un cuestionario –abierto– en el que se le solicita al estudiante que identificase en cada asignatura, el tipo de prácticas utilizadas por su profesor para llevar a cabo la evaluación. Para completar dicho cuestionario se le facilitó a la muestra participante un documento en el que estaban codificadas y explicadas cada una de las prácticas de evaluación. Es importante

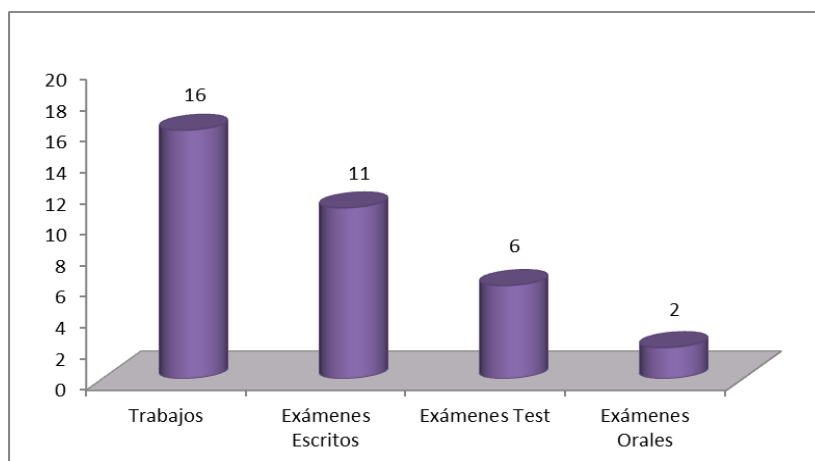


reseñar que el alumno debía cumplimentar el cuestionario en pequeño grupo, en el que debían debatir y reflexionar sobre qué técnica o técnicas de evaluación se había aplicado en cada materia. Por último, resaltar que para el tratamiento de los datos y su posterior análisis se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 19.

Resultados

En cuanto a los resultados recordar que los datos que mostramos a continuación forman parte de un estudio más amplio. Es por ello que sólo se muestran algunos de los resultados más significativos. A continuación, expondremos desde la experiencia de los alumnos qué procedimientos de evaluación que emplean los docentes para valorar sus aprendizajes.

Más concretamente los estudiantes, del Grado en Pedagogía (2009-2013), identificaron la puesta en práctica de los 4 procedimientos clásicos de evaluación (identificados también en la literatura especializada): los trabajos, los exámenes escritos, los exámenes tipo test y las pruebas orales. Sin embargo, en sus aportaciones sobre la utilización de estos cuatro instrumentos confirmaron que no todas las herramientas se han llevado a cabo de la misma forma. Tal y como podemos observar en la siguiente imagen.



Gráfica 1: Aplicación de los cuatro procedimientos de evaluación en el Grado

Si observamos la imagen anterior podemos constatar la existencia de diferencias importantes en el uso de las cuatro técnicas de evaluación, ya que no todas las prácticas han sido aplicadas de igual forma. Más concretamente, vemos que hay dos grupos diferenciados: un primer conjunto lo



formarían los trabajos y los exámenes escritos los más aplicados (73%-100%); y un segundo grupo compuesto por los test y los orales que han sido llevados a cabo con menor intensidad. En este sentido, confirmar que según las vivencias de los estudiantes los trabajos ha sido la práctica más aplicada, lo que nos indica que tienen una amplia experiencia en este tipo de herramienta.

Por otra parte, en cuanto a los exámenes escritos indicar que según las vivencias de los alumnos, éstos han sido la segunda herramienta más utilizada por los docentes para recoger información de sus aprendizajes. Concretamente se ha llevado a cabo en 11 de las 15 materias cursadas, lo que significa que los profesores han hecho uso de esta técnica para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que podemos pensar que se ha favorecido en los alumnos con el uso de esta herramienta habilidades de: "elaboración de las respuestas, organización de los contenidos, expresión, calidad de la respuesta, originalidad, creatividad", etc. (Zabalza, 2009, p. 264).

En cuanto al uso de los test destacar que se han aplicado en menor medida (sólo se ha aplicado en 6 asignaturas). No obstante, y pese a que ha sido uno de los procedimientos menos aplicados, consideramos que los estudiantes a través del desarrollo de esta técnica han podido adquirir destrezas como: "identificación de la respuesta, discriminación de las correctas de las que no lo son, etc." (Zabalza, 2009, p. 265).

Por último, con la frecuencia bastante menor los estudiantes señalaban que solamente había elaborado 2 exámenes orales. Sin duda, ha sido la técnica de evaluación menos utilizada, sin embargo creemos que al enfrentarse los estudiantes a este tipo de pruebas se ha fomentado habilidades como: "elaboración en su respuesta, organización de los contenidos y expresión, posesión de vocabulario adecuado, fluidez verbal, improvisación, organización del discurso, etc." (Zabalza, 2009, p. 264).

Tal y como hemos podido comprobar hasta el momento la técnica de evaluación que utilizan los profesores para recoger información del aprendizaje de los estudiantes puede favorecer en ellos una determinada formación. Vamos seguidamente a profundizar en cada uno de estos instrumentos y a identificar qué subtipologías (englobadas bajo los epígrafes de instrumentos clásicos) han señalado los estudiantes y con qué frecuencia se llevan a cabo. Comenzaremos con la técnica más empleada (los trabajos) y finalizaremos con (los orales) la menos desarrollada. Para ello nos basaremos en la imagen que se muestra a continuación.

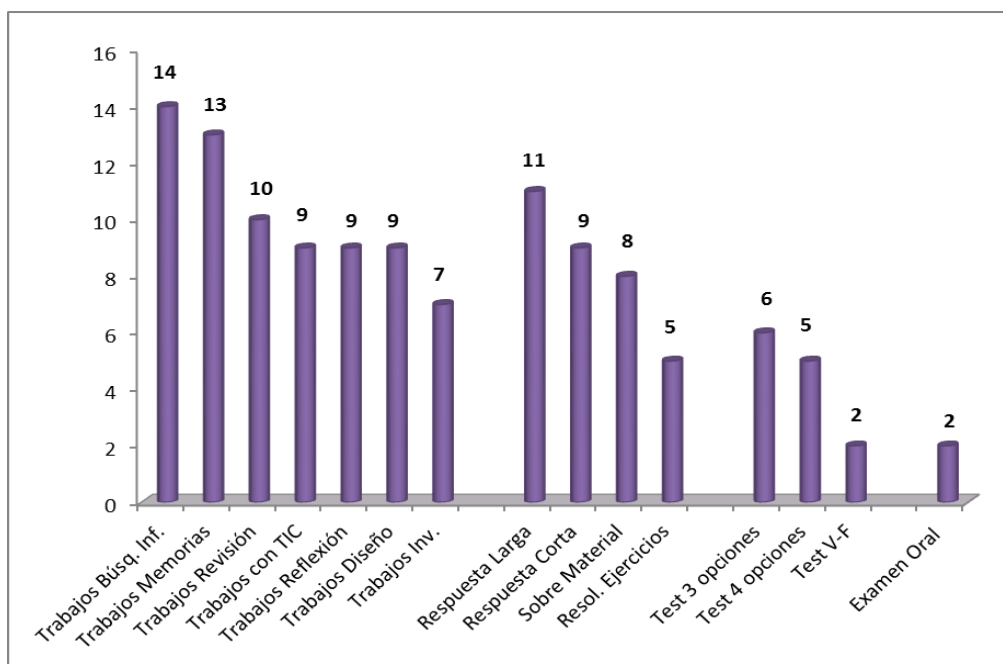


Imagen 2. Tipologías de técnicas de evaluación aplicadas en el Grado en Pedagogía

En cuanto a los trabajos podemos decir que de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, éstos han identificado diferentes modalidades de trabajos: búsqueda de información, realización de memorias, revisión, TIC, reflexión, diseño e investigación. Si tenemos en cuenta los datos, que aparecen en la imagen anterior y la frecuencia de uso de los diferentes trabajos, podemos decir que los alumnos reconocen que no todos los trabajos se han desarrollado de la misma forma. Los más aplicados han sido: trabajos de búsqueda de información (14 asignaturas) y de realización de memorias (13), seguidos de los trabajos de revisión (10), uso de TIC, reflexión y diseño (9), que han sido desarrollados en un elevado porcentaje. Por último, con una frecuencia menor se encuentran los trabajos de inicio a la investigación (7 materias).

Por otro lado, respecto a los exámenes escritos podemos constatar que los discentes identifican 4 tipos de respuestas en este tipo de pruebas: largas, cortas, sobre materiales y resolución de ejercicios. Igualmente, si consideramos los datos que se muestran en la imagen anterior observamos que no todos los enunciados de exámenes escritos se han desarrollado con la misma frecuencia. Los más aplicados han sido la respuesta larga (11 asignaturas) y corta (9); mientras que los menos desarrollados han sido los exámenes sobre material (8) y la resolución de ejercicios (5).

Del mismo modo, respecto a los test señalar que los estudiantes han identificado 3 modalidades de test, manifestando (según los datos de la imagen anterior) que no todas las tipologías se han llevado a cabo de la misma forma: los más desarrollados han sido test con tres (6 materias) y cuatro



alternativas de respuesta (5), mientras que los de verdadero y falso (2 asignaturas) se han llevado a cabo de forma prácticamente testimonial.

Por último, confirmar que de acuerdo con las vivencias de los alumnos el examen oral ha sido la prueba menos aplicada por los docentes para sus aprendizajes, puesto que sólo se ha desarrollado en dos materias. Lo que nos lleva a pensar que la formación de estos discentes al menos en esta prueba es escasa.

Conclusiones

Hasta el momento hemos intentado mostrar qué visión tienen los alumnos de Grado en Pedagogía, de acuerdo con sus propias vivencias, en cuanto a técnicas de evaluación utilizadas por los profesores. Sin duda, una de las primeras conclusiones a las que podemos llegar es que las técnicas utilizadas han sido muchas y muy variadas, lo que les reportará al concluir sus estudios una amplia formación, puesto que cada una de ellas favorece en el estudiante unas determinadas habilidades. Es evidente que al haber puesto en práctica gran cantidad y variedad de técnicas de evaluación les ha llevado a alcanzar una determinada formación y habilidades como: buscar, seleccionar y sintetizar información, reflexionar, revisar, realizar aseveraciones, utilizar herramientas TIC, elaborar memorias, diseños y diagnósticos, expresarse de forma correcta y organizada, emplear el vocabulario adecuado, saber discriminar y escoger entre varias opciones, así como expresarse en público, mantener un control sobre un tema, tener un discurso hilado y una fluidez verbal. Sin duda, somos conscientes que estas habilidades y otras se pueden ir o se irán reforzando y ampliando con el paso del tiempo.

Otra de las conclusiones a las que podemos llegar tras este trabajo es que, existen diferencias importantes en el uso que se hace de los diversos procedimientos de evaluación y más aún si nos centramos en los diferentes formatos que cada tipo de prueba puede albergar. Aunque hemos de reconocer que los trabajos han sido aplicados con mucha frecuencia ya que en todas o casi todas las asignaturas analizadas se ha llevado a cabo esta técnica de evaluación.

Si tenemos en cuenta esta información podemos pensar que si ponemos en práctica nuevas formas de enseñar, nuevas metodologías y variadas técnicas de evaluación, podemos pensar que esto afectará en mayor o menor medida a nuestra práctica y por tanto a nuestra labor docente. Así pues, remarcar que de acuerdo con Gil Flores y Padilla Carmona (2009),

las demandas del mundo laboral y los planteamientos asumidos en el proceso de Convergencia europea, enfrentan a la educación universitaria al reto de formar profesionales



con capacidad para un aprendizaje continuo a lo largo de su vida y esto conlleva la necesidad de aportar nuevas formas de evaluación (p. 43).

Bien es cierto, que "hemos de reflexionar sobre algunas de las situaciones en las que se puede comprobar el alcance y realidad de estos cambios en la evaluación de aprendizajes en la Universidad" (Porto Currás y García Hernández, 2012, p. 1). Sin duda, preocuparse por conocer, ser consciente de los cambios y el saber qué está ocurriendo en nuestras aulas, nos puede ayudar a mejorar nuestra práctica docente.

Bibliografía

- BRETONES ROMÁN, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki –Cooperación Educativa*, 65, 6-15.
- CANO GARCÍA, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- GIL FLORES, J. y PADILLA CARMONA, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 12, 43-65.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- PADILLA CARMONA, M.T. y GIL FLORES, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 241, 467-486.
- PORTO CURRÁS, M. (2010). (coord.). *Técnicas de evaluación en el EEES*. Murcia: Editum.
- PORTO CURRÁS, M. y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.L. (2012). Nuevas exigencias, retos, tendencias... ¿cambios en la evaluación de aprendizajes universitarios? *Comunicación presentada al Congreso Internacional de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles en Estados Unidos (ALDEEU)*, 2-5 julio, Cádiz.
- SALKIND, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 40-54.



ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, MA. (2009). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid. Narcea.



Dos modelos de hacer docencia en la universidad: docencia expositiva versus docencia funcional

Two models make teaching in the university: expository teaching and functional teaching

Bozu, Zoia. *Universidad de Barcelona*

* Datos de contacto: +34 934035054 | zoiabozu@ub.edu

Resumen

Actualmente, a raíz de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, la formación pedagógica del profesorado universitario ha empezado a tomar relevancia en los últimos años. Y prueba de ello es el hecho de que un gran número de universidades han puesto en marcha a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) diversos programas para la formación y la mejora de la práctica docente de su profesorado. En este contexto, la intención de este trabajo es dar a conocer aspectos de la práctica docente en algunos profesores universitarios que participaron en las actividades formativas ofrecidas por el ICE de la de la Universidad de Lérida. Por ello, la finalidad es doble. Por una parte, se trata de conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo realmente enseñan en el aula y, por otra, proporcionar información acerca de las perspectivas o modelos de enseñanza que tienen los profesores de manera que puedan reflexionar sobre su propia práctica docente. Participaron en este estudio treinta profesores universitarios de distintas categorías profesionales y ámbito de conocimiento de la Universidad de Lérida, que realizaron cursos de formación docente en la edición 2011/2012, 2012/2013 y 2013/2014. Para conocer las perspectivas de los profesores se realizaron dos grupos de discusión, uno en cada una de las dos ediciones mencionadas. Los resultados ponen de manifiesto que la docencia expositiva, aunque se mantiene como un modelo importante, no podría decirse que es la dominante en su práctica docente.

Palabras clave: *docencia universitaria, formación docente, mejora docente*

Resumen en inglés

In the present paper we aim to divulge some features of the teaching practice of lecturers taking part in training programmes at the ICE of the University of Lérida. Thus, the purpose of our study is to offer information on these teachers' approaches or models so that they may reflect on their own teaching practice. Thirty lecturers from different professional categories and fields of knowledge at the University of Lérida took part in this study, all of whom followed training programmes during 2011-2012, 2012-2013 and 2013-2014. To determine the teachers' approaches we set up two focus groups, one in each of the above programmes. Our results show that teaching through



explanation, although it remains an important model, cannot be said to be dominant in their teaching practice.

Palabras clave en inglés: *university teaching, teacher training, teaching improvement*

1. Introducción: contextualización y problemática del estudio

No parecen existir muchas dudas, en la actualidad, sobre la necesidad de una formación pedagógica de los profesionales que ejercen la docencia en la universidad. No cabe duda tampoco, tal como ya lo han resaltado algunos informes sobre la Enseñanza Superior (Dearing, 1997; Bricall, 2000, Valcarcel, 2003), que ningún proceso de reforma o transformación de la docencia tiene posibilidad alguna de prosperar si no se apoya y va acompañada de iniciativas de formación de profesorado. Actualmente, un gran número de universidades han puesto en marcha a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) diversos programas para la formación y la mejora de la práctica docente de su profesorado. Algunas de estas universidades tienen mucha tradición en este tipo de oferta formativa (Universidad Politécnica de Valencia) y otro gran número de ellas, por el contrario se encuentran en fases aun iniciales.

En este contexto, la intención de este trabajo es dar a conocer aspectos de la práctica docente en algunos profesores universitarios que participaron en las actividades formativas ofrecidas por el ICE de la de la Universidad de Lérida. Por ello, la finalidad es doble. Por una parte, se trata de conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo realmente enseñan en el aula y, por otra, proporcionar información acerca de las perspectivas o modelos de enseñanza que tienen los profesores de manera que puedan reflexionar sobre su propia práctica docente.

2. Marco teórico

2.1. La formación docente del profesorado universitario antes los cambios actuales en la docencia universitaria

El proceso de convergencia europea ha supuesto un cambio en el proceso de enseñanza universitaria, que traspasa el protagonismo al estudiante y a su proceso de aprendizaje. De acuerdo con las directrices propuestas por el EEES, la nueva organización de las titulaciones universitarias, en grados y postgrados, responde no solo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes que centra el objetivo de aprendizaje en el estudiante en un contexto que se extiende a lo largo de la vida (Márquez, 2012). Es por ello que las sesiones presenciales dejan de tener el monopolio y comparten espacio con las sesiones de tutoría y de trabajo autónomo del estudiante. Por otra parte, este nuevo proceso de enseñanza, exige al profesorado un esfuerzo en la planificación de las sesiones formativas, siendo las actividades en el



aula el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y el diseño de nuevos materiales didácticos multimedia a través de la incorporación de las Tics, un nuevo reto para la mayoría de los docentes.

Asimismo, cabe destacar que el proceso actual de docencia universitaria implica también la adaptación de los estudios universitarios al nuevo sistema de créditos ECTS y la enseñanza y adquisición de competencias. Esto representa una novedad respecto a los anteriores planes de estudio que incidían, fundamentalmente, en los contenidos conceptuales y procedimentales que los estudiantes debían adquirir a lo largo de su formación. Como consecuencia, el papel y rol del profesorado también sufre una redefinición, puesto que además de transmitir los conocimientos propios de su disciplina, debe ser guía y orientador en el proceso de aprendizaje de las competencias propias de la titulación y asignatura. Por todo ello, concluimos que estamos ante un nuevo perfil de profesorado, un perfil basado en competencias, con una nueva práctica docente, un profesional que debería ser un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo, proyectos, etc.) que favorezcan el proceso de aprendizaje del estudiante.

Ante estos cambios y las nuevas necesidades del profesorado, las universidades tienen que dar una respuesta adecuada. Por este motivo, el profesorado universitario necesita una formación específica que atienda sus necesidades formativas y que pueda desempeñar su función docente en las condiciones del proceso educativo actual brevemente dibujado en las líneas anteriores. Como bien sabemos, los profesores universitarios son los únicos profesionales docentes que no requieren, legalmente, una formación específica en docencia para poder ejercerla. Parece que se presuponga el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa. Y si es imprescindible conocer la materia también lo es saber enseñarla.

Finalmente, analizando diversos programas para la formación docente del profesorado universitario, constatamos que, en cuanto a tendencias de formación en España y Europa, la formación se está orientando en el ámbito de las metodologías centradas en el alumno, los procesos de tutoría, las competencias y habilidades transversales, los créditos ECTS, la formación semipresencial, etc. También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacia la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciando pero al que aún le queda camino por recorrer.



2.2. Docencia expositiva versus docencia funcional

En la Universidad se dan dos polos opuestos al intentar enseñar el conocimiento académico. Entre los dos extremos nos situamos todos: mediante el aprendizaje "pasivo" del alumnado (denominado así porque el protagonismo lo asume el o la docente mediante la sesión transmisora) y el aprendizaje "activo", donde el alumnado asume mayor protagonismo en la participación de la enseñanza. Este último aprendizaje también puede denominarse (con matices o cuando se introducen ciertos elementos en la participación) interactivo, funcional, recíproco y cooperativo. El nombre no hace la cosa. La cuestión es si la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que el aprendizaje se consolide más y aumente la significatividad de éste (o sea, la relevancia y la utilidad de lo que se aprende).

Para conseguir que la docencia sea funcional se deben cumplir unos requisitos:

- a) Tener claro los objetivos de aprendizajes. A su vez, estos:
 - Se definen a partir del conocimiento de la práctica profesional y de los contenidos de la materia.
 - Se traducen en las actividades de aplicación y en las actividades de evaluación.
- b) Asegurar la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para ello:
 - Es necesaria una guía de aprendizaje.
 - El acceso fácil a los materiales de aprendizaje.
 - Conocer los criterios de evaluación y los modelos de respuesta correcta y tener práctica en la autocorrección.
- c) Para realizar las actividades de aplicación es necesaria la retroacción inmediata que, para ser eficaz ha de ser lo más inmediato posible. El "feedback" lo puede proporcionar la autocorrección, la corrección efectuada por el profesorado, por estudiantes tutores ("peer tutors") o también el trabajo en grupo.

Resumiendo, algunas de las principales diferencias entre la docencia expositiva y la docencia funcional son las siguientes:

- a) La interacción con el alumnado.
- b) El papel de las actividades de aprendizaje.
- c) El papel del profesor.

En la docencia expositiva el profesor se limita a presentar los contenidos y a formular las preguntas del examen. Sin embargo, en la docencia funcional, el papel del profesorado consiste en las siguientes tareas:

- Identificar las situaciones en las cuáles se necesita un conocimiento dado, crear los problemas o actividades para aplicarlo.
- Ofrecer modelos de razonamiento y enseñar qué decisiones tomar, cuándo y por qué.



Esas dos formas de transmitir conocimientos se dan en la universidad, si bien es cierto que entre ellas se pueden encontrar multitud de matices. En la Universidad se dan esas dos formas y es importante mejorarlas mediante la formación para que el alumnado aprenda ya que esa es la finalidad principal. Por una parte, será necesario mejorar la sesión magistral; o mejor dicho, será imprescindible transformar la sesión transmisora en una buena clase magistral y, por otra, será también necesario equilibrar o combinar las sesiones con la participación del alumnado.

Pero ello tampoco es tan fácil como se piensa. Ser profesor o profesora puede ser fácil pero ser un buen profesor o profesora es muy difícil. Un profesorado universitario que asume la gran importancia de esa tarea de enseñar necesita como mínimo:

- Tener un dominio de la materia o disciplina que ha de impartirse. No se puede enseñar si no se sabe lo que se ha de enseñar. Saber la materia es imprescindible, cierto que no suficiente, pero cuánto más se sepa la materia mejor será la docencia si se reúne con otras condiciones.
- Tener cierto conocimiento y habilidades para comunicarse con las personas. La comunicación será fundamental en la enseñanza. Y además es una comunicación compleja lo que la hace más difícil.
- Conocer el grupo de alumnos y alumnas. Si pretendemos sintonizar, cuanto más se conozca al grupo, mucho mejor.
- Conocer y experimentar técnicas de dinámica y de participación de grupos con diferente finalidad (presentación, fomentar la interacción, debatir, colaborar, simular...).
- Saber elaborar un guion de la sesión, es decir, distribuir el tiempo atendiendo a los objetivos que se persigan, tener un buen esquema, el tipo de contenidos a enseñar, las actividades que se propongan, la curva de fatiga del alumnado, etc. (o sea realizar una reflexión en la acción).
- Tener preparado un sistema para evaluar tanto al alumnado como su propia intervención (o sea la reflexión sobre la acción).

Recordemos que lo importante no son las diversas metodologías o las técnicas de enseñanza como un fin en sí mismo, sino la preocupación del profesor o profesora por el aprendizaje del alumnado, y cómo éste se origina en todo el proceso de enseñanza. Es pensar qué voy a enseñar, cómo lo voy a hacer y qué quiero que aprendan mis alumnos. No hay modelo estereotipado hay buenas prácticas que potencian que el alumnado aprenda más de las sesiones.

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos propuestos hemos optado por el uso de una metodología cualitativa, y con ella el estudio de casos múltiples.

Participaron en este estudio treinta profesores universitarios de distintas categorías profesionales y ámbito de conocimiento de la Universidad de Lérida, que realizaron cursos de formación docente en la edición 2011/2012 y 2012/2013.

Las estrategias y las acciones que han facilitado la recogida de datos han sido las siguientes:



- La revisión bibliográfica en relación a la temática de las perspectivas o modelos de enseñanza en los profesores universitarios.
- Los grupos de discusión con los docentes. Se realizaron dos grupos de discusión, uno en cada una de las dos ediciones mencionadas. A través de estos se propuso: a) conocer cuáles son las creencias que los profesores de la Universidad de Lérida tienen con respecto a la enseñanza; b) conocer cuál es la perspectiva o el modelo de enseñanza predominante en su práctica docente.

Finalmente, indicamos que el punto de partida para el desarrollo del estudio fue el trabajo de Pratt y Collins (2001), Teaching Perspectives Inventory (TPI), o en su versión española, Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Según estos autores, existen cinco perspectivas o modelos de enseñanza: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

A continuación, definimos brevemente a cada una de las cinco perspectivas mencionadas. A saber:

- a. Perspectiva de la transmisión. Esta es la perspectiva de la enseñanza más común, y, de acuerdo con Pratt (2002), "...el estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo (conocimiento)" (p. 2). Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. De este modo, se considera que el aprendizaje es aditivo; es decir, que es una suma de conocimientos, por lo que el profesor debe tener especial cuidado para no saturar al estudiante con demasiado conocimiento. Finalmente, los profesores se centran más en el contenido de la asignatura que en los propios estudiantes.
- b. Perspectiva del Aprendizaje. La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan. Ya sea en los salones de clase o en los lugares de trabajo son reconocidos porque son expertos. Los profesores deben demostrar los detalles de un desempeño adecuado y deben traducirlo a un lenguaje accesible y a un conjunto ordenado de tareas. Las tareas de aprendizaje comúnmente van de lo simple a lo complejo permitiendo diferentes puntos de observación y entrada dependiendo de la capacidad del estudiante. Los buenos profesores saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo pueden hacer con guía y dirección; lo que se conoce como la "zona de desarrollo próximo". En la medida en que los estudiantes maduran y llegan a ser más competentes, el papel del profesor cambia y, con el tiempo, ofrecen menos dirección y les dan más responsabilidad conforme van progresando de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.
- c. Perspectiva del Desarrollo. Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida "desde el punto de vista del estudiante. La



meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido. De acuerdo con Pratt (2002), el supuesto en el que se basa esta estrategia es que el aprendizaje produce uno de dos tipos de cambio que ocurren dentro del cerebro: a) cuando una nueva experiencia casa con el conocimiento que ya se tiene, esto construye una vía más fuerte y más elaborada para llevar a ese conocimiento; y b) si una nueva experiencia o un contenido nuevo no se ajusta a lo que sabe el estudiante, éste debe cambiar su forma antigua de aprender, o rechazar el nuevo conocimiento o experiencia. Por lo que la meta de este cambio es modificar la forma de aprender de los estudiantes, en vez de incrementar su depósito de conocimientos.

- d. **Perspectiva del Acompañamiento.** La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo al fracaso. Los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor, y c) que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos. Mientras más presión haya para tener éxito y mientras más difícil sea el material más importante es que exista dicho apoyo para aprender. Los buenos maestros promueven un clima de cuidado y confianza, ayudan a la gente a establecer metas alcanzables, pero desafiantes, y proporcionan apoyo y ánimo, junto con expectativas claras y metas razonables para todos los estudiantes. No sacrifican la autoeficacia o la autoestima por el logro. Por lo que la evaluación del aprendizaje considera tanto el crecimiento y progreso individual así como los logros máximos.
- e. **Perspectiva de Reforma Social.** La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de manera importante. Desde ese punto de vista el objeto de enseñanza es colectivo más que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina. Asimismo, desafían el estatus quo y animan a sus estudiantes a considerar la manera en que los estudiantes están posicionados y construidos en prácticas y discursos particulares. Para hacerlo, las prácticas comunes son analizadas y deconstruidas por las maneras en las que reproducen y mantienen las condiciones juzgadas como inaceptables. Las discusiones en clase se centran menos en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos. Los textos son cuestionados por lo que se dijo y no se dijo; lo que se incluyó y lo que se excluyó; así como quién está representado y quién está eliminado de los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica. Se anima a los estudiantes a tomar una opinión crítica para darles el poder para realizar una acción social para mejorar sus propias vidas. La deconstrucción crítica, aunque central para esta perspectiva, no es un fin para sí mismo.



4. Resultados y discusión de resultados

4.1. Las creencias de los profesores sobre la enseñanza

Tal como lo venimos señalando, en la actualidad existe un notable interés para desarrollar acciones formativas orientadas a la mejora de la docencia del profesor universitario. Para lograrlo es importante reflexionar acerca de cómo se practica la docencia en el aula; conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realmente enseñan. De acuerdo con esto, hay muchos autores e investigaciones en el campo (Ashton y Webb, 1986; Calderhead, 1996; Pratt y Collins, 2001; Pérez, 2006; Serrano, 2008) que sostienen que las creencias de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el aula de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el docente, pues éste no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas.

A continuación, sintetizamos las principales creencias expresadas por los profesores, que hemos organizado en torno a las dimensiones antes señaladas:

Tabla 1. Las perspectivas de la enseñanza en los profesores universitarios

LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA	PENSAMIENTOS Y ACCIONES DE LOS PROFESORES
CREENCIAS ¿Qué es lo que cree con respecto a la enseñanza?	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados. - Para ser un profesor efectivo uno debe practicar la profesión de manera efectiva. - Por lo general el aprendizaje depende de lo que ya los alumnos saben (conocimientos previos), etc.
INTENCIONES ¿Qué es lo que quiere lograr cuando enseña?	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir la materia y que los alumnos adquieran los conocimientos básicos. - Ayudar a los alumnos a desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los alumnos. - Fomentar el aprendizaje significativo y funcional en los alumnos, etc.
ACCIONES ¿Qué es lo que hace cuando enseña?	<ul style="list-style-type: none"> - Cubrir el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado. - Relacionar el conocimiento teórico con aplicaciones o escenarios de la vida real y/o laboral. - Hacer preguntas "inteligentes". - Fomentar la motivación y el interés de los alumnos a través del aprendizaje colaborativo y las dinámicas de grupo. - Fomentar la expresión de sentimientos y emociones, etc.



4.2. Perspectivas o modelos de la enseñanza dominantes

Partiendo de la importancia de los pensamientos y creencias que los docentes tienen acerca de su enseñanza, ya que se parte del supuesto de que sus acciones están guiadas por ellas, consideramos relevante conocer cuáles son las perspectivas o modelos de enseñanza predominantes en el ejercicio de su labor docente.

En primer lugar, queremos destacar, tal y como lo señalan los profesores participantes en el estudio que no hay un modelo de enseñanza más eficaz que el otro, sino que ello depende del momento y contexto de la intervención didáctica, de la especificidad de cada ámbito de conocimiento, etc.

Por otra parte, los resultados ponen de manifiesto que la docencia expositiva, aunque se mantiene como un modelo importante, no podría decirse que es la dominante en su práctica docente. Sin embargo, las perspectivas de la enseñanza que configuran lo que podríamos llamar “docencia funcional” (Aprendizaje, Acompañamiento, Desarrollo y Reforma social) son las más señaladas por los docentes.

De todas ellas, quizás destaca la perspectiva del Aprendizaje. Cuando enseñan, lo que pretenden es proporcionar entornos de aprendizaje ricos en recursos educativos en los que los estudiantes puedan desarrollar proyectos y actividades que les permitan descubrir el conocimiento y aplicarlo en situaciones prácticas de la vida personal y/o laboral.

Finalmente, se observó que el modelo de la Reforma Social goza de un gran interés entre las preferencias de los profesores dado que consideran que su labor docente se debe enfocar al cambio social y que los estudiantes reflexionen sobre sus valores y la necesidad de cambiar y transformar la sociedad.

5. Bibliografía

- ASHTON, P. T., WEBB, R. B. (1986). Making a difference: Teachers`sense of efficacy and student achievement. New York: Longman
- BRICALL, J.M. (2000). Informe Universidad 2000. Presentado en la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas celebrado en Barcelona en marzo del 2000. Recuperado el 20 de junio de 2012, de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. New York: Berliner and R.C.
- Dearing, Sir Ron (1997). Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education. Londres: HMSO.
- MÁRQUEZ, M. (2012). Diseño de la formación en competencias docentes del profesorado universitario. En VII CIDUI, La universidad: una institución de la sociedad (pp. 79-82). Barcelona: Octaedro.



- PÉREZ, M. P. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo & N. Scheueer, Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- PRATT, D. D., COLLINS, J. B. (2001). Teaching perspectives inventory. Recuperado el 8 de enero de 2012, en <http://teachingperspectives.com>.
- SERRANO, R. (2008). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- VALCARCEL, M. (2003). El papel del profesorado universitario español en el proceso de convergencia europea en Educación Superior. Madrid: Ministerio de Educación.



Nuevas realidades sociales, nuevas formas de aprendizaje. El aprendizaje por proyectos en el grado de educación social

New social realities, new ways of learning. The project based learning in the degree Social Education

Guerrero Valverde, Empar*. Calero Plaza, Joana. Universidad Católica "San Vicente Mártir"

* Datos de contacto: +34 963637412 Ext. 4653 | empar.guerrero@ucv.es

Resumen

En esta comunicación se presenta la propuesta metodológica llevada a cabo en el Grado de Educación Social a través del Aprendizaje por Proyectos, así como la implementación de un nuevo Modelo de Practicum Autogestionado para el desarrollo de competencias derivado de dicha metodología.

Palabras clave: *educación social; aprendizaje por proyectos; practicum autogestionado*

Resumen en inglés

In this communication is presented the methodology developed in the Degree of Social Education through the Project Based Learning and the implementing a new model Practicum for Self-managed skills development derived from this methodology

Palabras clave en inglés: *Social Education; Project Based Learning; Practicum self-managed.*

Introducción

A lo largo de la historia las universidades han desempeñado un papel destacado en el desarrollo de la sociedad, a través de su triple función: educación, investigación e innovación, caracterizándose por ser decisivas, en algunos casos, en la configuración de la sociedad desde el punto de vista político, social y económico, puesto que han ofrecido a las sociedades titulados capaces de comprender la realidad, de reconocer e identificar los problemas básicos y de aportar soluciones nuevas necesarias en cada momento. No obstante, en los últimos años, los cambios sociopolíticos y las nuevas realidades sociales están reclamando una transformación de las instituciones educativas, incluida la universidad, demandando de ésta una mayor conexión con la realidad y por tanto una mayor vinculación entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. Para alcanzar estos objetivos se están incorporando nuevas propuestas metodológicas que permitan al alumno adquirir las competencias necesarias para desarrollar su profesión de una manera adecuada.

En este sentido, cada vez más, en las aulas universitarias, se están introduciendo nuevas metodologías didácticas que permiten afrontar el aprendizaje del alumno desde una perspectiva teórico-práctica,



reflexiva y analítica, entre otros (Guerrero y Calero, 2014; Guerrero y Calero, 2013; De Miguel 2006). Entre las propuestas metodológicas centradas en el aprendizaje activo y significativo, se encuentran métodos de enseñanza tan diversos como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos o el aprendizaje por proyectos, entre otros. Es este último el que, atendiendo a sus características, resulta plenamente adecuado para formar a los educadores del siglo XXI. Por ello en la Universidad Católica de Valencia, en el Grado de Educación Social, desde el 2011, se ha implementado esta metodología didáctica impregnando toda la titulación y facilitando el nacimiento de un nuevo modelo de practicum, el Modelo de Practicum Autogestionado para el desarrollo de competencias.

Conceptualización del Aprendizaje Por Proyectos.

Esta metodología, en los últimos años, se ha ido implementando con fuerza sobretodo en la educación infantil, primaria y secundaria, y aunque actualmente lo está haciendo también en la educación superior, las experiencias son menos numerosas, pero no por ello menos significativas. Tal y como señala Huber (2009), esta metodología encuentra las primeras propuestas entre los años 1900 y 1933 en EEUU. Así mismo, Guerrero y Calero (2013) señalan que algunas universidades como la de Aalborg (Dinamarca), de Bremen (Alemania), la de Harvard o North Carolina, en Estados Unidos organizan algunos planes de estudio con el método de Aprendizaje Por Proyectos (APP). En el entorno Nacional, la Universidad del País Vasco o la Universidad Católica “San Vicente Mártir” (Valencia) está implementando, en titulaciones como Educación Social, esta metodología, superando la estructura tradicional de asignaturas para favorecer el desarrollo del currículum integrado, en el que los módulos organizan los saberes en torno a los núcleos problemáticos o temáticos que actúan a modo de un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca dentro de la unidad temporal en la que tiene lugar cada uno de ellos (Arandia y Fernández, 2012).

Este método permite conectar la teoría con la práctica, superando la fragmentación entre ambas, pero además favorece integrar los proyectos dentro del proceso formativo y llevarlos a cabo de forma real. Como método de aprendizaje, según Thomas (2000), los criterios que deben atender los proyectos son, entre otros: ser parte integral del Currículum formativo; deben dirigir al alumno hacia la búsqueda de soluciones, principios y reflexiones sobre las diferentes disciplinas; deben ser reales, no ejercicios aislados de otros conocimientos o ficticios. Además, en los proyectos los estudiantes son los gestores y los que deben tomar la iniciativa en su desarrollo, buscando soluciones, ampliando información y sumergiéndose en el proyecto. Los docentes incentivan al alumno, lo acompañan en el proceso pero dejan autonomía en la toma de decisiones y en las iniciativas.

Para que esta metodología tenga éxito y se lleve a cabo de forma adecuada, en su desarrollo se deben contemplar diferentes fases que se irán sucediendo para la consecución del proyecto. A grandes rasgos las fases son las siguientes: Información sobre el proyecto que va a llevarse a cabo, se



busca definir un proyecto de modo concreto y conciso; elaboración del esbozo del proyecto, determinando qué disciplinas o áreas se integran en el proyecto; elaboración del plan para desarrollar el proyecto marcando el cronograma y los productos resultantes de cada acción; conformar los equipos de trabajo, los estudiantes se autoorganizan y se establecen períodos para las reuniones grupales; realización de las acciones propias del proyecto y obtención de los productos previstos; finalización del proyecto; valoración y evaluación del proceso y de los productos que se han ido obteniendo así como de las competencias adquiridas que se pretendían conseguir con el desarrollo del proyecto. Se trata, por tanto de plantear proyectos reales motivadores y estimulantes para el alumnado, fomentando la indagación y la búsqueda así como la adquisición de competencias adecuadas.

Con todo ello el APP puede definirse como “método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos” (Pérez Boullosa, 2006, p. 163).

Tal y como puede percibirse esta metodología permite al alumno centrarse en el diseño de proyectos reales que requiere poner en práctica lo aprendido en las materias teóricas. En la mayoría de los casos estos se diseñan, desarrollan y evalúan dentro de los centros educativos, pero también pueden llevarse a cabo fuera de él, mejorando en cierta medida el contexto en el que se llevan a cabo.

El Aprendizaje Por Proyectos en el Grado de Educación Social

El Grado de Educación Social de la UCV, se ha diseñado atendiendo los principios metodológicos del Aprendizaje Por Proyectos y se ha optado por ir más allá, de la planificación y evaluación del proyecto, “incorporando otros elementos que consideramos que aportan valor añadido. Así, el producto final de cada proyecto se convierte en una actividad real que se lleva a cabo en la universidad de principio a fin. Por otra parte, las acciones deben repercutir en colectivos como los mayores, las entidades sociales o diferentes colectivos sociales puesto que todos ellos participan activamente en el producto final del proyecto” (Guerrero y Calero, 2013, p. 82).

Toda la propuesta se lleva a cabo desde una doble perspectiva: por un lado se planifican proyectos que se llevan a cabo dentro de la propia universidad y por otro, a través del Practicum como modelo autogestionado, se llevan a cabo fuera de ésta, concretamente en los centros de prácticas y que se describirá en el apartado siguiente.

Los dos proyectos que se llevan a cabo dentro de la universidad son: El proyecto de “Expertos en la Vida” que se programa para el primer semestre y el proyecto de “La práctica de la educación social y la universidad: un diálogo a tres bandas (ámbitos profesionales, alumnos y profesores)” que se planifica en el segundo semestre. Los proyectos se organizan de forma interdisciplinar, interviniendo diferentes asignaturas e implicando a los alumnos de los cuatro cursos del grado.



Siguiendo los principios de la metodología del Aprendizaje Por Proyectos, los alumnos definen el proyecto, se organizan por grupos de trabajo, establecen calendarios para las acciones y configuran el producto final que en los dos casos se expone en la universidad a través de una jornada cuyo protagonista principal es el alumno pero también los colectivos externo a la universidad que participan en dichas jornadas. En la primera son los familiares de los alumnos, sobre todo los abuelos y en la segunda son los profesionales que tutorizan a los alumnos en prácticas en los centros de prácticas y los usuarios de estos recursos.

Para poder definir mejor cada proyecto, en líneas generales se exponen algunas cuestiones relevantes:

- Cada Proyecto está coordinado desde una asignatura. Así, el proyecto de “Expertos en la Vida¹”, se tutoriza desde la asignatura de “Intervención socioeducativa en la Tercera edad” que se imparte en segundo en el primer cuatrimestre. El proyecto de “La práctica de la educación social y la universidad: un diálogo a tres bandas (ámbitos profesionales, alumnos y profesores)” se coordina desde la asignatura de Practicum I y II, que se imparten en el primer y segundo semestre respectivamente, pero el producto final se desarrolla en este último período.
- Cada asignatura implicada determina qué competencia/s y qué resultado/s de aprendizaje vincula al proyecto, así como las acciones que van a diseñar desde cada una de dichas asignaturas y que serán evaluadas por cada profesor. Todo esto configura el proyecto de modo que cada uno posee unas competencias y unos resultados de aprendizaje propios, pero siempre generados desde las materias y vinculadas a ellas. En este sentido cabe recordar que el sentido del Aprendizaje Por Proyectos es que éstos siempre están vinculados a las áreas curriculares formando parte del currículum y no es un producto ajeno a éstas.
- Los alumnos son los protagonistas del proceso (Dickinson y otros, 1998; Martin y Baker, 2000). Existe un trabajo individual pero también grupal de aula y grupal inter-cursos. Además en todo momento deben afrontar la toma de decisiones ante las disyuntivas que se generan, están en un proceso de mejora continua, investigan nuevos caminos, crean nuevos recursos e innovan tanto en las tareas como en el producto final. En definitiva es un proceso de aprendizaje que facilita la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas.
- Los profesores tutelan a los estudiantes en todo el proceso atendiendo a las tareas vinculadas a cada asignatura. Una de las funciones que mayor relevancia tiene es la de motivar al alumno hacia nuevas salidas y a continuar en el proceso. Además es importante que se revise el trabajo realizado por los grupos y reoriente, en caso necesario, las tareas y la asignación de funciones. Por supuesto, esto requiere un trabajo continuo del claustro en el que se coordinan

¹ Para poder conocer con mayor profundidad este proyecto se puede consultar el artículo, Guerrero, E.; Calero, J. (2014) “Adquisición de competencias a través de la jornada de expertos en la vida. Percepción de los alumnos del grado de Educación Social”. Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas, 45, p. 73-92



las acciones y todos conocen todo el proceso. El profesor también es el encargado de evaluar no solo las tareas que se van desarrollando a lo largo del proceso sino también el producto final.

En las investigaciones llevadas a cabo en la universidad, obteniendo información tanto de alumnos como de los familiares, en el Proyecto de “Expertos en la vida”, así como de los profesionales y usuarios de los centros de prácticas, en el proyecto de “La práctica de la educación social y la universidad: un diálogo a tres bandas (ámbitos profesionales, alumnos y profesores)” se ha obtenido información que resulta interesante para continuar introduciendo esta metodología en estos estudios. A este respecto se han llevado a cabo dos investigaciones: una en la que se valoraba la percepción de los alumnos en cuanto a la adquisición de competencias a través de la participación en los proyectos como actores principales y otra sobre la satisfacción que los familiares, profesionales y usuarios mostraban respecto a la jornada, teniendo en cuenta que ésta era el producto final en ambos proyectos.

Respecto a los resultados de la primera investigación cabe destacar que la valoración en cuanto a la adquisición de competencias era muy alta² y algunas de las conclusiones que pudieron extraerse era: Cuantas más asignaturas del curso estén vinculadas al proyecto, la implicación del alumno aumenta y por tanto puede favorecer una mayor adquisición de competencias. Así mismo tutorizar el proyecto implica que los alumnos desarrollarán más acciones dirigidas a la consecución de los objetivos propuestos y por tanto requiere una mayor responsabilidad y compromiso por parte de estos. En este sentido, en el análisis realizado se aprecia que el grupo que coordina el proyecto consideran haber adquirido más competencias que el resto de compañeros. Cabe recordar que los de segundo coordinaban el proyecto de “Expertos en la vida” y los de segundo coordinaban el proyecto de “La práctica de la educación social y la universidad: un diálogo a tres bandas (ámbitos profesionales, alumnos y profesores)”. En el estudio realizado solo se valoraron competencias específicas del educador social, vinculadas a las asignaturas. Tal y como se afirmaba en el artículo en el que se describía este estudio “sería interesante valorar también otras competencias como capacidad de liderazgo, capacidad para la resolución de conflictos, capacidad comunicativa, o evaluar otras dimensiones como la creatividad” (Guerrero y Calero, 2014).

El practicum como proyecto.

El Modelo de Practicum Autogestionado para el desarrollo de competencias.

Partiendo de dos ideas básicas como son que el método de APP “hace hincapié en la unificación de aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos y la inclusión de elementos de la vida fuera

² Véase Guerrero, E.; Calero, J. (2014) “Adquisición de competencias a través de la jornada de expertos en la vida. Percepción de los alumnos del grado de Educación Social”. Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas, 45, p. 73-92



de las instituciones de educación” (Huber, 2009, p.149) y que el Practicum favorece esta conexión entre el mundo laboral y académico, mejorando en cierto sentido el contexto en el que se desarrolla y que en esta materia se ponen en marca gran parte de las competencias adquiridas a lo largo del proceso formativo se diseña, en el Grado de Educación Social de la UCV, un nuevo Modelo de Practicum Autogestionado (MPA) para el desarrollo de competencias.

Este modelo, siguiendo los principios citados anteriormente del APP, desarrolla una propuesta pedagógica en la que se vinculan de forma explícita y directa todas las asignaturas del Grado, pero con mayor intensidad todas las que hacen referencias a la intervención con diferentes colectivos y por supuesto algunas como “Elaboración de Proyectos” u “Organización y gestión de equipamientos socioeducativos”. Como no podía ser de otro modo, desde cada asignatura se diseña una tarea u/o actividad vinculando una competencia y un resultado de aprendizaje a dicha tarea. En algunos casos y desde las asignaturas citadas, el alumno diseña un proyecto que más tarde podrá llevar a cabo en el centro de prácticas. Por tanto el Modelo de Practicum Autogestionado (MPA) tiene una doble vertiente: la vinculación de todas las asignaturas del Grado a esta materia la posibilidad de diseñar un proyecto para desarrollarlo en el centro.

En Educación Social las áreas de intervención varían y por tanto las prácticas de los alumnos resultan diferentes ya que los contextos donde se realizan son diversos. El alumno, por tanto, adapta su dossier de trabajo y su proyecto a sus prácticas y va elaborando dicho material en función de la realidad que vive en sus prácticas. En este sentido, se han ido dando pasos y hay alumnos que directamente diseñan y planifican el proyecto de prácticas en la universidad y lo desarrolla en el centro ajustándose a las necesidades del entorno, del contexto y de los usuarios del centro. La evaluación del mismo se lleva a cabo en una triple dimensión: El tutor académico evalúa la preparación del proyecto, el tutor del centro profesional evalúa el proceso o el desarrollo del proyecto y el propio alumno se autoevalúa. Por tanto en el proceso se siguen los principios del APP, pero además se valora la incidencia que la actuación de los alumnos en prácticas tiene en los usuarios o en el contexto.

Aportaciones como las de Schön (1992), Lobato (1996), Ventura (2005), entre otras, además de la experiencia adquirida, para el desarrollo de este modelo, se define el Practicum como: una materia curricular integrada en el plan de estudios de la titulación universitaria correspondiente. Para su desarrollo es necesaria la colaboración, el intercambio de información y la asunción de funciones específicas, de los diferentes agentes que intervienen en el mismo (profesores de la titulación, tutores académicos, tutores profesionales y alumnos), aportando cada uno los elementos formativos correspondientes. El objetivo del Practicum es que el estudiante universitario adquiera e integre competencias relacionadas con las tres dimensiones, el saber, saber hacer y ser, a través de un proceso práctico y reflexivo. Se desarrolla en situaciones laborales reales y en contacto con profesionales del ámbito profesional correspondiente a la titulación del estudiante universitario.



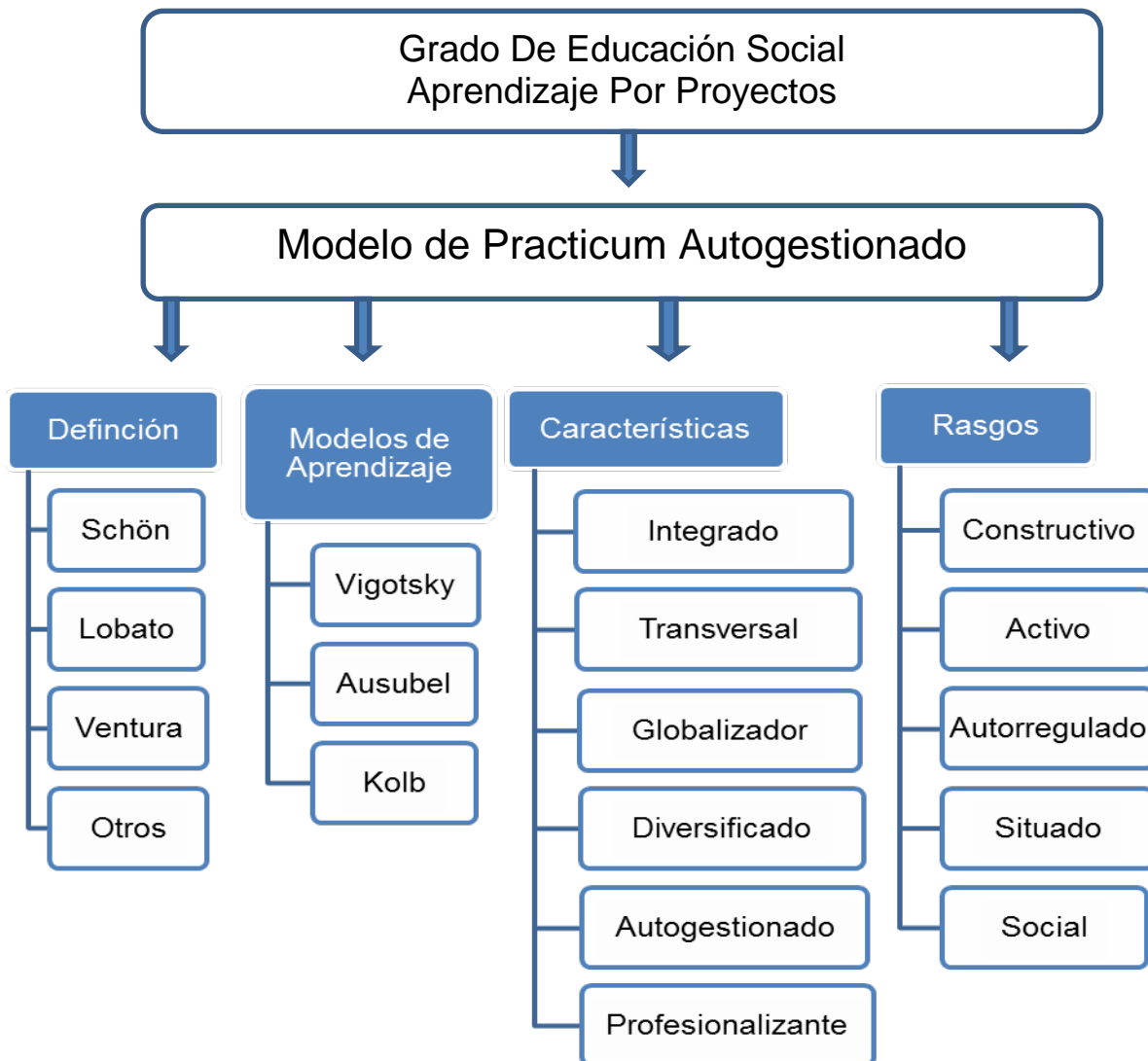
Teniendo en cuenta estas características del Practicum el MPA se configura con seis características que son tenidas en cuenta en su diseño y por tanto en las propuestas formativas que se ofrecen al alumno, así como en su desarrollo y en su evaluación. El MPA se considera un Practicum integrado en el currículum del Grado, transversal, ya que se vincula a todas las asignaturas, globalizador, puesto que abarca el aprendizaje de forma integral, diversificado, ya que el alumno elige el área de intervención en la que realizar sus prácticas, autogestionado, puesto que el dossier de trabajo se va elaborando en función del centro de prácticas y por tanto se van seleccionando las tareas y los proyectos a poner en marcha y profesionalizante puesto que se desarrolla en contextos laborales reales (Guerrero, 2013). Si bien, estas son las características a las que atiende el Modelo de Practicum Autogestionado, es necesario determinar el modelo de aprendizaje que subyace en este modelo. Así, los autores en los que se fundamenta esta nueva propuesta son: Vigotsky (2010), Ausubel (2002) y Kolb (1984). Del primero se recogen las ideas del constructivismo, del segundo los principios del aprendizaje significativo y del tercero el aprendizaje experiencial. El Aprendizaje Por Proyectos, tal y como se ha mostrado en el primer apartado de esta comunicación, se presenta como una metodología idónea para atender a los principios que subyacen a estos modelos de aprendizaje.

La metodología que debe estar presente en todo el proceso debe conllevar la participación activa del alumno, pero sobre todo, la capacidad de análisis y reflexión sobre la propia práctica. Huber (2008) establece cinco rasgos que debe poseer el aprendizaje orientado a la participación activa en los procesos de educación/formación y que siguen los principios metodológicos del Aprendizaje Por Proyectos: aprendizaje constructivo, aprendizaje activo, aprendizaje autorregulado, aprendizaje situado y aprendizaje social.

En la figura siguiente (1) se muestra gráficamente los ejes centrales del Modelo de Practicum autogestionado basado en los principios del APP y amparado por cuatro ejes centrales como son las definiciones que mejor encajan en el modelo, los modelos de aprendizaje de los que se recogen algunos principios que guían el modelo y que se configuran en unas características y rasgos propios.



Figura 1. Conceptualización del Modelo de Practicum Autogestionado



Fuente: Elaboración propia

En esta comunicación queremos destacar, dentro del MPA, los proyectos que algunos alumnos han ido llevando a cabo en los últimos tres años y sobre los cuáles se ha estado investigando. Al alumno se le presenta la oportunidad de experimentar la ejecución del proyecto elaborado en la universidad, en un contexto real, tutorizado por un profesor de la universidad pero también por el tutor del centro de prácticas. Los alumnos trabajan en grupo y en algunos casos estos equipos de trabajo están formados por alumnos de cursos distintos. Son supervisados en todo momento por el tutor académico (profesor de la universidad) y por el tutor profesional (tutor del centro de prácticas) cuando están en los centros de prácticas.

En este sentido, algunos de los proyectos que se están llevando a cabo desde el curso 2012-2013 son::



- Programa de mejora de Habilidades Sociales en el IES "Les Alfàbegues" de Bétera.
- Programa de mejora de Habilidades Sociales en el CPI del Colegio Jesús-María de la Fuensanta de Valencia.
- Programa de mejora de Habilidades Sociales y mejora de la autoestima con niños menores de 12 años en la Residencia de niños huérfanos del Colegio Imperial niños huérfanos San Vicente Ferrer.
- Taller de teatro terapéutico con madres del colegio Jesús-María de la Fuensanta de Valencia.
- Taller de teatro terapéutico con niños de 12 años del colegio Jesús-María de la Fuensanta de Valencia.
- Taller socioeducativo de musicoterapia con mujeres víctimas de violencia de género.
- Programa formativo con jóvenes de la Escuela de Segundas Oportunidades del barrio de las 613 viviendas de Burjassot, en el Centro Díaz Pintado.

Para este año además de los programas citados se incorporan dos nuevos grupos de trabajo de alumnos en prácticas que desarrollarán sus proyectos en:

- CEIP "Santiago Apóstol" (Escalante) en Valencia.
- En la Ciudad de la Esperanza en Valencia

Cabe resaltar que los proyectos se llevan a cabo a lo largo de todo el curso académico. Se inicia en la universidad, se desarrolla en el centro de prácticas y se evalúa tanto en un sitio como en otro. Cada tutor evalúa una parte del proceso. Mientras los alumnos están llevando a cabo sus prácticas se realizan reuniones interdisciplinarias mensuales en las que intervienen los alumnos en prácticas, los tutores del centro profesional y los tutores de la universidad. Pero también se tiene en cuenta la participación de los usuarios de los recursos y al principio y al final del curso se llevan a cabo grupos de discusión que sirven para valorar la incidencia de estos proyectos. Hay que resaltar que uno de los objetivos de este practicum es incidir en el contexto y conseguir que el proyecto que se inicia un año tenga continuidad en años posteriores, de modo que los nuevos alumnos que se van incorporando a los centros puedan enriquecerse del trabajo realizado por sus compañeros y de este modo el centro sabe que el programa iniciado tiene continuidad, siempre que la realidad así lo requiera.

Con todo ello, y como no podía ser de otra forma, se están llevando a cabo dos investigaciones con el objetivo de mostrar que este modelo y esta forma de desarrollar el APP incide en el aprendizaje de los alumnos universitarios, pero también mejora el contexto en el que se desarrollan las prácticas. En este sentido las investigaciones que se han llevado a cabo son dos: se ha valorado la incidencia que tiene en los usuarios de los recursos, la puesta en marcha del programa de habilidades sociales a través del estudio realizado con la utilización del test CEDIA, actualizado y se ha valorado la incidencia que ha tenido la intervención de los alumnos en prácticas en el contexto y en el recurso en el que han desarrollado sus prácticas.



Como primera aproximación, y a la espera de cerrar completamente estos datos se ha observado que los menores con lo que se ha desarrollado el programa de Habilidades Sociales han mejorado en aspectos como asertividad y autoestima. Esto ha conllevado una disminución de conflictos en el centro y por tanto ha mejorado la convivencia. Los datos se han obtenido con un pre y post test (CEDIA) y a través del grupo de discusión que se puso en marcha en los tres centros. En breve se publicarán los datos obtenidos en esta investigación.

Conclusiones

El trabajo expuesto en esta comunicación es fruto de un consenso entre los profesores de la titulación. Por tanto una primera valoración es que todo esto se puede llevar a cabo porque desde el claustro se ha trabajado para que así fuera.

A lo largo de los años de implementación de esta metodología se ha observado un aumento de la motivación y una mayor implicación, no solo de los profesores, sino también de los alumnos, aumentando también la autonomía a la hora de tomar decisiones y ejecutar acciones.

Aunque el APP ya se estaba llevando a cabo en infantil, primaria y secundaria, en las universidades, aunque existen experiencias en titulaciones de ingeniería, en estudios como Educación Social es menos frecuente. No obstante apostamos por continuar con esta metodología y continuar ofreciendo resultados de las líneas de investigación que tenemos abiertas.

Bibliografía

- ARANDIA, M.; FERNÁNDEZ, I. (2012). "¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco". En: Revista de Docencia Universitaria. Mono- gráfico: Innovaciones para el diseño curricular de los planes de estudio, 10 (3), p. 99-123. Disponible en www.red-u.net (enero, 2013).
- AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona. Paidós.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Alianza Editorial. Madrid.
- DICKINSON, K.P, et al, (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment & Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC. Department of Labor.
- GUERRERO, E. (2013) El modelo metodológico- transversal y autogestionado para el desarrollo de competencias: Un nuevo modelo de practicum en el Grado de Educación Social. Comunicación Actas del XII *Symposium* Internacional Sobre el *Practicum* y las Prácticas en las empresas en la formación universitaria. Poio (Pontevedra).
- GUERRERO, E Y CALERO J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el Grado de Educación Social. Educación social: revista de intervención socioeducativa, 53, enero-abril, 73-91.



- GUERRERO, E. y CALERO, J. (2014). La adquisición de competencias a través de la jornada de expertos en la vida. Percepción de los alumnos del grado de educación social. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 73-92
- HUBER, G.L. (2009). Métodos de enseñanza para el aprendizaje adaptado a la complejidad. MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. *Didáctica. Formación Básica para profesionales de la educación*, (pp. 141-18). Madrid. Editorial universitas S.A.
- LOBATO, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- MARTÍN, N. y BAKER, A. (2000). *Linking work and learning toolkit*. Portland. Northwest Regional Educational Laboratory.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1996). La evaluación de prácticas en empresa/practicum. Propuestas concretas. En Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.87-111). Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- THOMAS, J. W. (2000). A review of research on Project Based Learning. consultado el 01/02/ 2012] [<http://www.bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d0dca55c0.pdf>,
- VENTURA BLANCO, J.J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Consultada en enero de 2011. Disponible en: http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJVENTURA.pdf?sequence=1
- VIGOTSKY, L.S. (2010). (2ª Ed) *Pensamiento y lenguaje*. Paidos Iberica



Aportaciones de LIFE para la generación de un perfil competencial del buen docente universitario

Contributions of LIFE for the generation of a competence profile of good university teaching

López Cámara, Ana Belén*, *Universidad de Córdoba*; González López, Ignacio, *Universidad de Córdoba*; De León Huertas, Carlota, *Universidad de Córdoba*.

* Datos de contacto: +34 957212630 | anabelen@uco.es

Resumen

El trabajo que aquí se presenta busca definir las competencias docentes que las universidades consideran esenciales para definir el rol del profesorado teniendo como referencia un marco epistemológico que parte del concepto de competencia debido a los cambios sociales y estructurales que exigen una redefinición de los objetivos perseguidos por la Universidad.

La estructura que guía el estudio consta de cuatro fases. En la primera se construyó un protocolo de evaluación competencial del profesorado universitario a partir del análisis de contenido de las herramientas empleadas por las universidades públicas españolas. La segunda consistió en la validación de este primer modelo por parte de un grupo de expertos y expertas procedentes de las universidades participantes en la investigación (Córdoba, Sevilla, Huelva, Jaume I de Castellón y Salamanca). A continuación, se realizó la aplicación experimental del segundo modelo a 1316 estudiantes de las mencionadas universidades obteniendo así un tercer protocolo que, finalmente, fue valorado por el Laboratorio de Innovación-Formación y Educación (LIFE) de la Universidad de Ginebra y que es el objeto de estos párrafos. Este momento tuvo como objetivo prioritario la búsqueda de la opinión de las personas que trabajan en LIFE para aportar sus valoraciones acerca del trabajo que aquí se presenta de forma global, así como una valoración del modelo competencial del profesorado universitario derivado de las fases anteriores.

La recogida de la información se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada a los miembros de LIFE donde aportaron información sobre su perfil profesional y sobre el modelo general de competencias docentes propuesto, así como una valoración general del protocolo de y sus diferentes indicadores. Todo ello dio como resultado al cuarto y definitivo modelo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario objeto de esta comunicación.

Palabras clave: *competencias docentes, evaluación del profesorado, entrevista semiestructurada*



Resumen en inglés

The work presented here search define teaching competencies that universities consider essential to define the role of the Faculty having as reference an epistemological framework that part of the concept of competition due to social and structural changes that require a redefinition of the objectives pursued by the University. The structure that guides the study consists of four phases. The first was a protocol of competence evaluation of university teachers from the content analysis of the tools employed by the Spanish public universities. The second consisted in the validation of this first model by a group of experts from the participating universities in the research (Sevilla, Huelva, Córdoba, Jaime I of Castellón and Salamanca). Then was the experimental application of the second model 1316 students of the mentioned universities, thus obtaining a third protocol which, finally, was valued by the laboratory of Innovacion-formacion and education (LIFE) of the University of Geneva and is the object of these paragraphs.

This time had as a priority the pursuit of the opinion of the people who work in LIFE to contribute their assessments about the work presented here on a global basis, as well as an assessment of the competence model of university teachers from the previous phases.

The collection of information was conducted using a semi-structured interview members of LIFE where provided information on his profile and the proposed general model of teaching skills, as well as a general assessment of the Protocol of and their different indicators. All this led to the fourth and final model of evaluation of the teaching skills of university professors object of this communication.

Palabras clave en inglés: *teaching competencies, evaluation of teachers, semi-structured interview*

Introducción

La nueva concepción de la formación universitaria exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a los usos y costumbres tradicionales en los estudiantes y los profesores universitarios, tal y como expresa De la Cruz (2007): *mientras que el estudiante se dibuja como un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable, el profesor pasa por convertirse en facilitador del aprendizaje del alumnado, en mediador entre la disciplina y los estudiantes, en modelo y tutor personal, profesional y académico, en gestor de las condiciones, actividades y recursos de aprendizaje y en juez de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias.*

La armonización hacia la convergencia supone analizar el papel que deben desempeñar las instituciones, el profesorado y el alumnado con el fin de conseguir un aprendizaje de más calidad y una mayor profesionalización, propiciando de este modo una efectiva inserción de los egresados y egresadas en el mundo laboral. Estas transformaciones exigen nuevas formas de enseñar, de aprender y cambios en la planificación y estructuración de la educación. Para que la institución



universitaria pueda cumplir estas misiones necesita de un profesorado cualificado que no sólo domine los contenidos científicos de su materia sino que sepa enseñar lo que la sociedad está demandando, donde las diferentes actividades propuestas serán decisivas para lograr en el alumnado una formación integral, un aprendizaje que dure toda la vida, que aprenda a vivir en un entorno cambiante y sepa interiorizar un enfoque de aprendizaje de gestión y desarrollo de la formación permanente.

Marco teórico y objeto de estudio

Con este trabajo se ha buscado definir las competencias docentes que las universidades consideran esenciales para definir el rol del profesorado y a partir de su análisis, establecer un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente. En este sentido, son dos los objetivos que guían el desarrollo del marco teórico. En primer lugar partimos del concepto de competencia debido a los cambios sociales y estructurales que exigen una redefinición de los objetivos perseguidos por la Universidad. En segundo lugar, abordaremos el concepto de evaluación de la actividad docente, mostrando los principales modelos desarrollados en el ámbito internacional y que sientan las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario en España. Concluye este apartado con la descripción del grupo LIFE de la universidad de Ginebra, grupo de expertos que han participado en la propuesta que aquí se desarrolla.

1. Competencias del profesorado para el ejercicio de la docencia

Es objetivo de este trabajo abordar las competencias asociadas a la función docente y los mecanismos mediante los cuales éstas son evaluadas, por lo que partimos de la necesidad de buscar una definición de lo que se entiende por competencia. Para ello, revisamos las aportaciones del proyecto TUNING (González y Wagenaar, 2003) que establece los elementos clave para su concreción y que Perrenoud (2004) sistematiza en la siguiente definición en la que recoge que, *una competencia es un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un contexto determinado.*

Derivado de lo anterior nos planteamos la necesidad de una formación en competencias puesto que cabe entender este proceso educativo como un cambio en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, estimulándolo así a pensar, hablar y hacer. Es decir, el alumno es el protagonista de su propio proceso formativo. Todo ello provocará una serie de cambios, que se pueden concretar en una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, ya que la formación universitaria debe integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los egresados y egresadas una integración en el mercado de trabajo.



Centrándonos en modelos de competencias más específicos, Valcárcel (2003), señala que las competencias de las que ha de disponer este nuevo profesorado serían:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos.
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Por otra parte, Zabalza (2009) considera que el docente debe tener competencias tales como planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles organizadas, manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología (organización del espacio, selección del método y desarrollo de tareas instructivas), comunicarse y relacionarse con los estudiantes, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Como de todo esto se desprende que ser hoy docente en la Universidad no es una tarea fácil, fundamentalmente por las presiones tanto sociales como institucionales a las que la institución en general y el docente en particular se ven sometidos, así como a la adaptación al avance que los recursos tecnológicos están aportando al desarrollo y puesta en marcha de los procesos de enseñanza objeto de su labor profesional.

En definitiva y debido a que el eje central de este estudio es la evaluación de la calidad docente del profesorado universitario, aquí señalamos las dimensiones competenciales más relevantes que han de poseer los y las docentes universitarios, y que son (Palomares et al., 2008 y Zabalza, 2009):

- La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- La relevancia de los contenidos
- La comunicación didáctica
- Las tecnologías aplicadas a la educación
- El diseño de una metodología
- La función tutorial
- La evaluación democrática

2. La evaluación del profesorado universitario

La definición del rol del profesorado universitario conlleva evaluar la actividad docente desde posiciones democráticas e integrales. Para ello, partimos de los parámetros marcados por el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, ya que sigue una ordenación sistemática de los factores más críticos para el buen funcionamiento de toda institución y se concibe como un modelo orientado hacia el alumnado y hacia los resultados de aprendizaje que permite la adaptación a diferentes contextos o situaciones y hace una propuesta de mejora continua e innovación a partir



de la retroalimentación de los resultados de la autoevaluación. Una concreción del Modelo Europeo de Gestión de la calidad en el estado español para evaluar la labor docente del profesorado universitario se concreta en estos tres programas, que son el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación de figuras de profesor o profesora universitaria contratada y el programa ACADEMIA para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (ACREDITA). Ambos tienen por objeto evaluar las actividades docentes e investigadoras y la formación académica de los solicitantes.

Por último, encontramos el Programa DOCENTIA (ANECA, 2008) como herramienta que les permite a las universidades evaluar la labor docente del profesorado universitario. Los elementos de análisis y valoración de la calidad docente según este programa se sitúan en torno a estas tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y los resultados obtenidos. Una evaluación favorable implica que el profesor o profesora cumple con garantías dichos elementos involucrados.

3. Laboratorio de Investigación Innovación-Formación-Educación (LIFE)

Las siglas de LIFE responden al grupo de investigación, reflexión e intervención creado en el año 2000 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Su eje principal consiste en la innovación en materia de formación y educación, puesto que LIFE busca desarrollar tanto los conocimientos que giran alrededor del tema de la innovación como el saber directamente relacionado con la innovación.

Entre las finalidades de este equipo de investigación están, por un lado y de manera general, describir y explicar los procesos de innovación desde una perspectiva sistémica e interaccionista, a la vez que histórica y comparativa. Las transformaciones que atraviesan los sistemas de formación no siguen una lógica de progreso unívoca sino que resultan del enfrentamiento de agentes que defienden intereses, pero también de puntos de vista sobre la formación y los valores y que, consiguientemente, desarrollan estrategias a favor de ciertos cambios, del *estatus quo* o del regreso al pasado. La innovación se negocia constantemente en el seno de instituciones de formación así como dentro de un ámbito social más amplio, ya que los resultados de la investigación conforman tan sólo una de las múltiples fuentes de legitimidad de los cambios propuestos.

Por otro lado y atendiendo al propósito social de la labor de LIFE, otra de sus finalidades es proponer o elaborar junto con las partes implicadas modelos cada vez más realistas de la manera en que se puede concebir, conducir, evaluar, regular y hacer culminar los procesos de innovación, teniendo en cuenta la diversidad de puntos de vista y la complejidad de los sistemas y, al mismo tiempo, respetando dos orientaciones generales: la participación de las partes implicadas en las decisiones que les atañen y una democratización del acceso al saber y a las competencias.

En la actualidad, LIFE se centra sobre ciertos temas presentes en reformas diversas: estándares de formación, organización del trabajo escolar, los ciclos de aprendizajes, proyectos de instituciones,



cooperación, liderazgo pedagógico, acompañamiento de proceso de cambio modular, organización del currículo, la diferenciación y la individualización de las trayectorias de formación, análisis de prácticas, construcción de competencias, formaciones a tiempo parcial, control del trabajo de los profesores, la profesionalización de los oficios de la educación.

Metodología

A partir de ahora, trataremos el bloque metodológico de la investigación, exponiendo los objetivos que nos han guiado así como el plan de trabajo seguido.

La finalidad perseguida por este trabajo supone establecer un modelo de indicadores de calidad docente centrado en competencias derivadas del proceso de convergencia europea, es decir, elaborar una taxonomía de indicadores de evaluación competencial y un instrumento de evaluación de la calidad docente.

Sabiendo que el objetivo general es diseñar un protocolo de evaluación del profesorado universitario, para su construcción se han seguido 4 fases, destacando en la que se basa el presente trabajo, que corresponde a la cuarta y denominada Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE como se puede comprobar en la siguiente tabla que recoge una síntesis de cada una de ellas (ver tabla 1).

Tabla 1. Fases de investigación

Fase	Denominación	Resumen / objeto de la fase
1	Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado	Construcción del protocolo de evaluación competencial del profesorado universitario a partir de las herramientas empleadas por las universidades públicas españolas.
2	Validación del modelo competencial por parte de expertos y expertas	Validación del modelo competencial por parte de un grupo de expertos y expertas procedentes de las universidades participantes en la investigación que fueron Córdoba, Sevilla, Huelva, Jaume I de Castellón y Salamanca
3	Aplicación experimental del modelo de evaluación del alumnado universitario	Aplicación experimental del modelo de evaluación a 1316 estudiantes de las mencionadas universidades.
4	Valoración del protocolo del perfil competencial del buen docente por LIFE	Valoración realizada por parte del Laboratorio de Innovación-Formación y Educación de la Universidad de Ginebra (LIFE) del perfil competencial del buen docente.

La información del grupo LIFE se obtuvo a partir de una entrevista semiestructurada que versaba sobre el modelo de evaluación competencial del profesorado universitario diseñado en fases anteriores. Esta recogía con detalle su forma de ver los diferentes aspectos sobre la labor docente que realizan, en especial la aproximación a la definición de un buen docente universitario y la valoración de su satisfacción con la labor docente que desarrollan.



En un segundo momento se complementó la información aportada con las entrevistas presentando a los miembros de LIFE el modelo de evaluación competencial del profesorado resultante de las fases anteriores que incorporaba no sólo las dimensiones de análisis (diseño de los programas o guías docentes de la asignatura, metodología docente, coherencia interna de los recursos didácticos, información sobre sistemas de evaluación y actitud del profesorado) y los indicadores que los configuran sino una definición teórica de cada una de ellas así como un apartado de observaciones para que ellos como expertos y expertas reflejasen libremente sus opiniones sobre el documento objeto de evaluación.

Resultados

Presentamos a continuación los resultados más significativos a partir de las aportaciones ofrecidas por los instrumentos anteriormente expuestos.

Las aportaciones de las cuatro personas entrevistadas nos han dado una visión global de su concepción del perfil de la buena o buen docente universitario. Este se caracteriza por *elementos de carácter profesional* como son el *conocimiento experto de la materia a impartir*, la *capacidad de planificación*, la *competencia para generar situaciones innovadoras de aprendizaje* próximas a su futura profesión, la *capacidad para relacionar la teoría con la práctica* y la *atención a las dificultades del alumnado*; así como elementos relacionados con sus *competencias personales*, destacando sobre todo la *capacidad de escucha*, la posesión de una *actitud receptiva*, la *capacidad de motivar del alumnado*, la *capacidad para generar situaciones comunicativas* y la *capacidad de resolución de problemas*. Por ello, la definición que se exporta de estos comentarios es la siguiente: un buen profesor es *aquel que logra hacer lazos entre la teoría y la realidad profesional futura de los estudiantes, prestando especial interés en las cuestiones que este le plantea, durante el curso y a lo largo de todo su proceso formativo*.

Por otro lado, al valorar la satisfacción que perciben como profesionales de la docencia universitaria, pudimos apreciar que está centrada principalmente en estos tres puntos de interés que son: la utilidad de la información transmitida; las competencias propiciadas por el profesorado que ha de adquirir el alumnado tras su paso por la universidad y, por último, la capacidad de transmitir información y la respuesta que a ella aporte el alumnado, aspecto al que este profesorado concede especial importancia permitiéndonos así comprender su manera de entender la labor docente universitaria que desarrollan.

A continuación, la valoración que se realizó del modelo de evaluación de las competencias docentes previamente diseñado tal y como se expresó en el apartado metodológico ofreció información textual que, una vez traducida del francés, viene a indicar qué elementos son prioritarios para evaluar las competencias del profesorado así como la incorporación de nuevos elementos y la supresión y modificación de otros de ellos. Las aportaciones fueron recogidas de modo sistemático atendiendo a cada dimensión competencial ya nombradas anteriormente:

- La dimensión "Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura" ha mantenido los elementos que inicialmente la describen.



- La dimensión metodología docente es la que presenta un mayor número de cambios, al enviar a uno de sus elementos a la dimensión "Recursos didácticos" y al plantear dos nuevos elementos en su configuración. El resto de elementos permanecen en su formato original.
- La dimensión "Coherencia interna de los recursos didácticos" ha visto aumentada su representación al recibir un nuevo elemento procedente de la dimensión "Metodología docente", manteniendo el resto de indicadores en su situación de partida.
- La dimensión "Información sobre sistemas de evaluación" mantiene los elementos que la configuraban inicialmente.
- La dimensión "Actitud del profesorado", al igual que en el caso de la dimensión anterior, mantiene en su mismo formato los elementos que inicialmente la componen pero añadiendo un nuevo elemento que ha resultado ser significativo para el grupo LIFE.

Conclusiones

El modelo resultante consta por un total de cinco dimensiones y 41 indicadores donde el perfil docente derivado del mismo responde a un profesional que desarrolla su actividad sobre la base de una labor planificada de forma sistemática y con suficiente antelación, donde la información a transmitir está ligada directamente con las competencias profesionales del trabajo para el que capacita la titulación en la que se encuentra y que emplea recursos, metodologías y estrategias didácticas en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje donde la planificación docente, la gestión del tiempo y del espacio, los sistemas de evaluación y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

Tabla 2: Indicadores de evaluación competencial del profesorado universitario

Dimensión	Indicadores
Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura	1. Vinculación de los contenidos con los diferentes aspectos de la profesión
	2. Adecuación de las competencias con el desarrollo de la profesión
	3. Adecuación de los objetivos con el perfil profesional de la titulación
	4. Utilidad de las prácticas para el desarrollo de competencias profesionales
	5. Adecuación de la metodología de enseñanza a las formas de aprendizaje del alumnado
	6. Adecuación de las prácticas al contexto teórico de la asignatura
	7. Adecuación de los sistemas de evaluación empleados con las diferentes tareas propuestas
	8. Adecuación del número de prácticas al desarrollo de la asignatura
	9. Existencia de sistemas de coordinación de las actividades teóricas y prácticas previstas en el programa
Metodología docente	10. Fomento de la participación en clase y motivación del alumnado
	11. Uso de metodologías para implicar activamente a los estudiantes en el



Dimensión	Indicadores
	aprendizaje
	12. Seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado
	13. Desarrollo de la capacidad de síntesis y de razonamiento del alumnado
	14. Promoción del desarrollo en el alumno de una actitud reflexiva
	15. Creación de un clima de trabajo y participación
	16. Estímulo al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje
	17. Reparar en la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia
	18. Propuesta de actividades para favorecer el aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones, etc.)
	19. Variedad de procedimientos para evaluar el aprendizaje del alumnado
	20. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	21. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
	22. Evaluación coherente con los objetivos, contenidos, metodología y actividades del curso
	23. Exposición de ejemplos en los que se ponen en práctica las competencias a desarrollar por la asignatura
	24. Coherencia entre los objetivos planificados y las tareas de enseñanza
	25. Presentación de los conceptos básicos de la material a nivel teórico y práctico
Coherencia interna de los recursos didácticos	26. Aporte de bibliografía y/o fuentes de información relevantes
	27. Adecuación de la bibliografía y los recursos con las finalidades de la asignatura
	28. Relación entre los distintos bloques temáticos de la materia
	29. Organización y presentación de los materiales adecuada (explicaciones, materiales escritos, actividades, etc.)
	30. Elaboración de manuales didácticos de apoyo al desarrollo de la asignatura
	31. Diseño de cuadernos de prácticas para su implementación en el aula
Información sobre sistemas de evaluación	32. Coordinación entre el profesorado para evitar solapamientos y relacionar los contenidos de las distintas asignaturas
	33. Información del sistema de evaluación al finalizar el curso
	34. Información del sistema de evaluación durante el transcurso de la docencia
Actitud del profesorado	35. Información del sistema de evaluación al comienzo del curso
	36. Respeto hacia el alumnado
	37. Interés por la asignatura por parte del docente



Dimensión	Indicadores
	38. Actitud receptiva en su relación con el alumnado
	39. Promoción de una comunicación fluida y espontánea
	40. Atención ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes
	41. Interés por las experiencias y las representaciones del alumnado

El perfil docente derivado del mismo responde a un profesional que desarrolla su actividad sobre la base de una labor planificada de forma sistemática y con suficiente antelación, donde la información a transmitir está ligada directamente con las competencias profesionales del trabajo para el que capacita la titulación en la que se encuentra y que emplea recursos, metodologías y estrategias didácticas en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje donde la planificación docente, la gestión del tiempo y del espacio, los sistemas de evaluación y la interacción con el alumnado juegan un papel importante.

Las dimensiones aquí extraídas permiten validar el estudio realizado por Casero (2008) que estableció como dimensiones de evaluación de la actividad docente las siguientes: cumplimiento de las obligaciones, programa, conocimiento/interrelación con la materia, metodología, evaluación y satisfacción. Se trata de una propuesta activa y útil desde la perspectiva del alumnado que no debe hacernos perder de vista la necesidad de seguir avanzando. La utilidad de esta información es incuestionable para mejorar la docencia pero es necesario plantearse nuevas dimensiones e indicadores que pongan el énfasis en el rol del profesor y en aspectos de coordinación y relación.

Bibliografía

- ANECA (2008). *DOCENTIA Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario*. Recuperado de http://www.aneca.es/media/165852/docentia_2008_convocatoria_080229.pdf
- CASERO, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 25-44.
- DE LA CRUZ, M.A. (2007). *Taller sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de competencia: su planificación y evaluación*. Recuperado de http://www.uch.ceu.es/principal/cursos/2007/taller_aprendizaje/materiales_aprendizaje01.pdf
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PALOMARES, D. et al. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior. *Revista española de documentación científica*, 31 (2), 205-229.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.



- VALCÁRCEL, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Recuperado de http://turan.ue3m.es/CG/EEES/preparacion_profesorado_universitario.pdf.
- ZABALZA, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y planteamientos formativos docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Learning approaches of university students and teaching planning in the European Higher Education Area (EHEA)

Argos, Javier*. Salvador, Laurentino. Ezquerro, Pilar. Osoro, José Manuel y Castro, Ana.

Universidad de Cantabria

* Datos de contacto: +34 942201171 | argosj@unican.es

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro de un Proyecto I+D+i denominado "Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos". (EDU2009-13195. Subprograma EDUC) desarrollado de forma conjunta entre grupos de investigación de las universidades de Oviedo, País Vasco y Cantabria.

El estudio pretende analizar la percepción que tienen los estudiantes universitarios de la Universidad de Cantabria acerca de los planteamientos formativos del profesorado en relación con algunas variables contextuales (curso y titulación) y a la profundidad del enfoque de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: *Educación superior, Espacio Europeo de Educación Superior, enfoques de aprendizaje, estilos de aprendizaje, metodologías docentes.*

Resumen en inglés

This work is part of an I+D+i project called "Approaches to learning of university students, teaching methods and institutional contexts at the beginning, intermediate and end of the degree under the framework of new degree implementation" (Sub EDU2009-13195. EDUC) jointly developed by research groups from the Universities of Oviedo, the Basque Country and Cantabria.

The study aims to analyze the perception shown by undergraduate students at the University of Cantabria about teacher training approaches depending on some contextual variables (course and degree) and students' learning approach depth.

Palabras clave: *Higher education, EEHA, teaching methodologies, learning approaches, learning styles, teaching methodologies.*



Introducción

Como es ya sobradamente conocido por todas las personas e instancias vinculadas con el ámbito universitario, los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) comportan, entre otras cuestiones, una serie de cambios en relación con los planteamientos metodológicos que han de sustentarlo, así como con las estrategias didácticas desplegadas por el profesorado en el marco de los procesos formativos. Y ello, a su vez, como ya hemos constatado en anteriores trabajos (Argos et al. 2011a, Osoro et al. 2011, y Salvador et al. 2011), comportaría una serie de cambios en los enfoques de aprendizaje con los que los estudiantes abordan su actividad académica.

Son muy abundantes las referencias que encontramos en la literatura nacional e internacional sobre los enfoques de aprendizaje (en algunos casos, y aunque no sean estrictamente expresiones conceptualmente similares, es utilizada la de estilos de aprendizaje) son muy amplias. Buena parte de ellas surgen de los trabajos de Biggs (1988, 1993 y Biggs et al. 2001). En el ámbito nacional podríamos apuntar, entre otras, las contribuciones de Hernández (2003), De la Fuente y Martínez (2003) y Gargallo et al. (2009), así como la revisión efectuada recientemente por Ventura (2013) o por Monroy y Hernández (2014).

Como ya hemos acotado en anteriores ocasiones (Argos et al. 2011a y 2011b, Salvador et al. 2011, Castro et al. 2012), los enfoques de aprendizaje integran tanto la motivación que el estudiante tiene de cara a la realización de una tarea como las estrategias que utiliza para conseguirlo y hemos dimensionado y definido la intensidad de la profundidad del enfoque de aprendizaje como un continuo bipolar que se puede desplazar, incluso en el mismo sujeto, desde el polo más superficial al más profundo (esto es, desde la motivación extrínseca, el interés escaso por la materia, la memorización excesiva y mecánica sin acompañamiento comprensivo y cierto miedo al fracaso, hasta la motivación intrínseca, el interés por las materias, la utilización de estrategias de comprensión, etc.).

Se podría tender a pensar que el estudiante más deseable sería aquel que poseyera una mayor profundidad en su enfoque de aprendizaje ya que, de ese modo, utilizaría mejores estrategias para aprender y, consiguientemente, obtendría resultados más positivos académicamente. Sin embargo, como ya hemos indicado en un trabajo previo (Castro et al. 2012), esto no es necesariamente así.

Hemos constatado que el estudiante competente no se enfrenta a las tareas académicas en todo momento con un enfoque profundo, sino que, más bien, ajusta la profundidad del enfoque tanto al tipo de tarea que tenga que acometer, como a las estrategias metodológicas y a los requisitos evaluativos planteados por los docentes. Debemos de señalar, no obstante, que no se constata una vinculación directa entre los enfoques de aprendizaje, las estrategias utilizadas para enfrentarse a las tareas y los resultados obtenidos por los estudiantes (Ezquerro et al. 2012). Por ello podríamos afirmar que los enfoques de aprendizaje no ostentan un carácter estable e inalterable sino que,



más bien, dependen del contexto y de la tarea a realizar. A priori, no se puede sostener la existencia de una relación isomórfica entre los planteamientos formativos concretos de los docentes y el enfoque de aprendizaje desplegado por el estudiante.

Metodología

Diseño y procedimiento

El estudio analiza las características (relativas a los enfoques de aprendizaje) de los estudiantes que se han incorporado a la Universidad de Cantabria entre los cursos académicos 2009/10 y 2013/14. El objetivo general del trabajo buscaba conocer la forma como evolucionan los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en el inicio, el intermedio y el final de la carrera y el modo en el que estos enfoques se relacionan con otros aspectos contextuales del proceso formativo de los diferentes estudios de Grado. Para ello, se ha utilizado una metodología mixta que integra procedimientos y técnicas tanto cuantitativas (cuestionarios a estudiantes y a docentes) como cualitativas (grupos de discusión con estudiantes y con docentes, por separado) y con un carácter longitudinal.

Participantes

Pese a que el proyecto de investigación tiene un carácter interuniversitario (universidades de Cantabria, del País Vasco y de Oviedo), la muestra objeto de estudio para la elaboración de este trabajo la conforman un total de 1388 estudiantes de algunas titulaciones de la Universidad de Cantabria, conforme a la distribución que aparece en la Tabla 1.



Tabla 1. Distribución de los estudiantes de la Universidad de Cantabria

Género	Varón		Mujer		Total					
	N	%	N	%	N	%				
	370	26.8	1012	73.2	1382	100				
Curso	1º		2º		3º		4º		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	768	55.3	328	23.6	216	15.6	76	5.5	1388	100
Facultad	N	%	Titulación	N	%					
Educación	973	70.1	Geografía	101	7.3					
Filosofía y Letras	344	24.8	Historia	243	17.5					
Medicina	71	5.5	Maestro Educación Infantil	400	28.8					
Total	1388	100	Maestro Educación Primaria	573	41.3					
			Medicina	71	5.1					
			Total	1388	100					

Dimensiones y variables

Para pulsar la opinión de los estudiantes se diseñó un cuestionario que, tras su correspondiente proceso de validación, quedó finalmente compuesto por 177 ítems para los estudiantes de primer curso y de 168 para los de cursos posteriores (Argos et al. 2011a y 2011b).

Las variables primarias se agruparon en dimensiones cuya definición y fundamentación ya han sido descritas en anteriores trabajos (Ezquerro et al. 2012 y Castro et al. 2012). Reflejamos a continuación, aquellas que son relevantes para el estudio que presentamos. En este caso concreto nos limitaremos a los ítems comprendidos entre el 129 y el 154, y que hacen referencia al contexto institucional y a los planteamientos formativos sostenidos por el profesorado. Tras el análisis de componentes principales se ha determinado el agrupamiento de los ítems en las dimensiones siguientes:

Adquisición de competencias: profesionales; de destrezas cognitivas; de actitudes, hábitos y valores; de habilidades para el desempeño personal, y de resolución de problemas prácticos.

Atención al estudiante: el profesorado orienta a los estudiantes, está preocupado por sus dificultades, utiliza la evaluación formativa, está interesado por lo que enseña, tiene en cuenta la diversidad del alumnado y logra establecer un buen clima de comunicación en el aula.

Contenidos y exigencia del profesorado: el profesorado presenta los nuevos contenidos relacionándolos con contenidos anteriores, con contenidos de otras materias, comparte objetivos y plantea niveles parecidos de exigencia.

Dificultades: hay gran diferencia entre asignaturas, hay momentos del curso en los que se acumulan las tareas y hay un exceso de contenidos.



Coherencia y comunicación: el profesorado potencia la comunicación y participación presencial, también la comunicación y participación virtual y hay coherencia entre los contenidos teóricos y los prácticos.

Intensidad de la profundidad del enfoque de aprendizaje. Mediante análisis discriminante hemos establecido tres niveles: bajo, medio y alto de tal forma que, cuanto más elevada sea la puntuación obtenida, mayor será la profundidad del enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (motivación extrínseca vs intrínseca; interés escaso vs interés elevado por la materia; memorización excesiva sin acompañamiento comprensivo vs utilización de estrategias de comprensión y memorización selectiva; presencia vs ausencia de miedo al fracaso, etc.). Tesouro et al. (2014) han conceptualizado los enfoques estableciendo tres niveles: el superficial (el que hemos denominado como de intensidad baja), el estratégico (de intensidad media) y el profundo (de intensidad alta).

Resultados

Planteamientos formativos del profesorado a juicio de los estudiantes

De la valoración efectuada por los estudiantes en relación con cada una de las dimensiones anteriormente apuntadas se desprende (ver figura 1) que la puntuación media más elevada es la relativa las dificultades que encuentran los estudiantes en su proceso formativo (fundamentalmente debido al exceso de contenidos y a la acumulación de tareas en momentos puntuales del curso). Los estudiantes consideran, en segundo lugar, que la actividad docente se centra más en la trasmisión de conocimientos y adquisición de contenidos por parte de los estudiantes y después en la adquisición de competencias, casi en igualdad de posición con la coherencia existente entre la teoría y la práctica y con la comunicación tanto presencial como virtual. Finalmente, siempre a juicio de los estudiantes, se percibe menos positivamente la atención al estudiante, la similitud en los niveles de exigencia y la introducción de contenidos nuevos relacionándolos con contenidos anteriores o con los de otras asignaturas.



Figura 1. Representación de las medias en las dimensiones relativas a los planteamientos formativos del profesorado (escala 1-5: Muy poco... Mucho)



En cuanto a la intensidad de la profundidad del enfoque de aprendizaje de los estudiantes nos encontramos con el hecho de que la mitad de los estudiantes se ubican en la categoría media. Este dato abunda en la idea, ya apuntada anteriormente, de que los estudiantes despliegan la intensidad del enfoque en función de las exigencias y el tipo de requerimiento de las tareas que han de acometer.

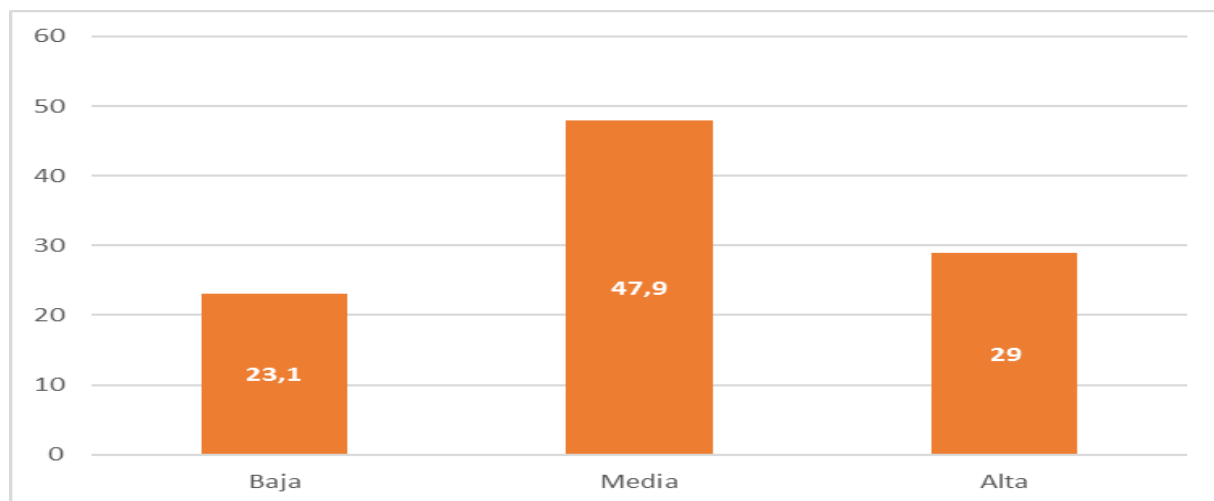


Figura 2. Representación de los porcentajes de alumnos encuadrados en cada una de las categorías en intensidad del enfoque de aprendizaje de los estudiantes

Percepción de los planteamientos formativos del profesorado en función del curso:

En este epígrafe pretendemos analizar y las diferencias constatadas entre cada una de las variables sometidas a análisis y la tipología específica de los estudiantes (curso, titulación e intensidad de enfoque de aprendizaje). Limitaremos nuestros comentarios a aquellos casos en que los resultados fueron estadísticamente significativos ($p \leq .05$) mediante contraste de medias ONEWAY y post hoc de Scheffé.

Por lo que respecta al Curso de los estudiantes, y en relación con los datos recogidos en la figura que mostramos a continuación (figura 3), podemos destacar lo siguiente:

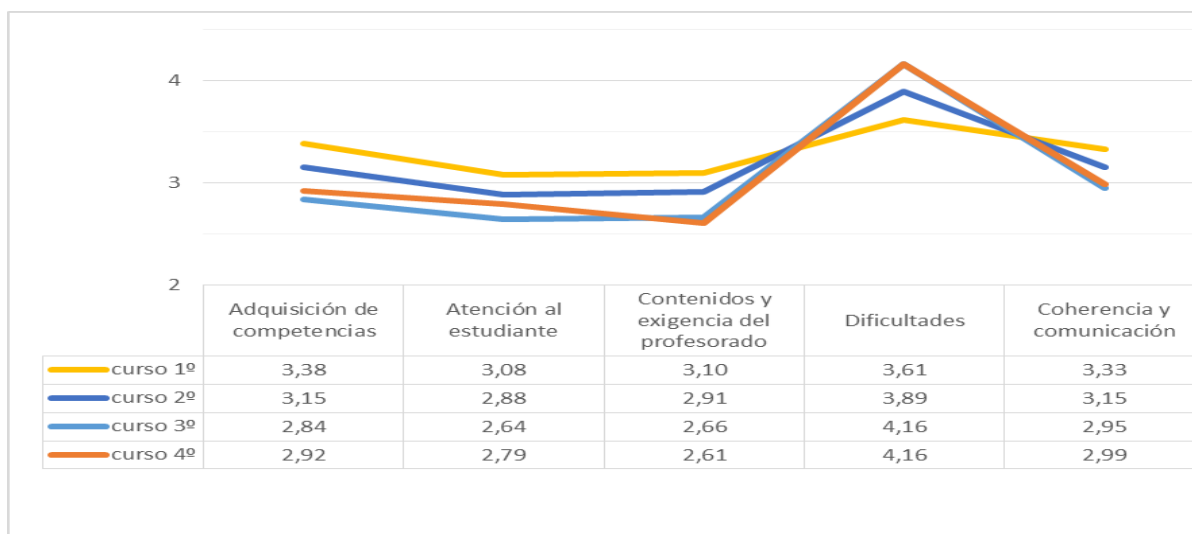


Figura 3. Representación de las medias relativas a los planteamientos formativos del profesorado por curso

Se puede observar claramente que en todas las dimensiones, salvo en el caso de la referida a las dificultades, las puntuaciones van decreciendo de forma progresiva conforme avanzan los cursos académicos. Las diferencias de medias en cada una de las dimensiones por cursos han resultado significativas en todos los casos. No resultaron significativas en los siguientes casos: adquisición de competencias entre 3º y 4º; atención al estudiante en 2º, 3º y 4º; contenidos y exigencias del profesorado entre 3º y 4º; dificultades entre 3º y 4º y, por último, coherencia y comunicación entre los cursos 2º, 3º y 4º.

Planteamientos formativos del profesorado a juicio de los estudiantes según titulación:

Si focalizamos nuestro análisis en la Titulación cursada por los estudiantes cuyos resultados reflejamos en la figura 4, apuntamos como destacables las siguientes constataciones relativas a cada una de las variables sometidas a consideración:

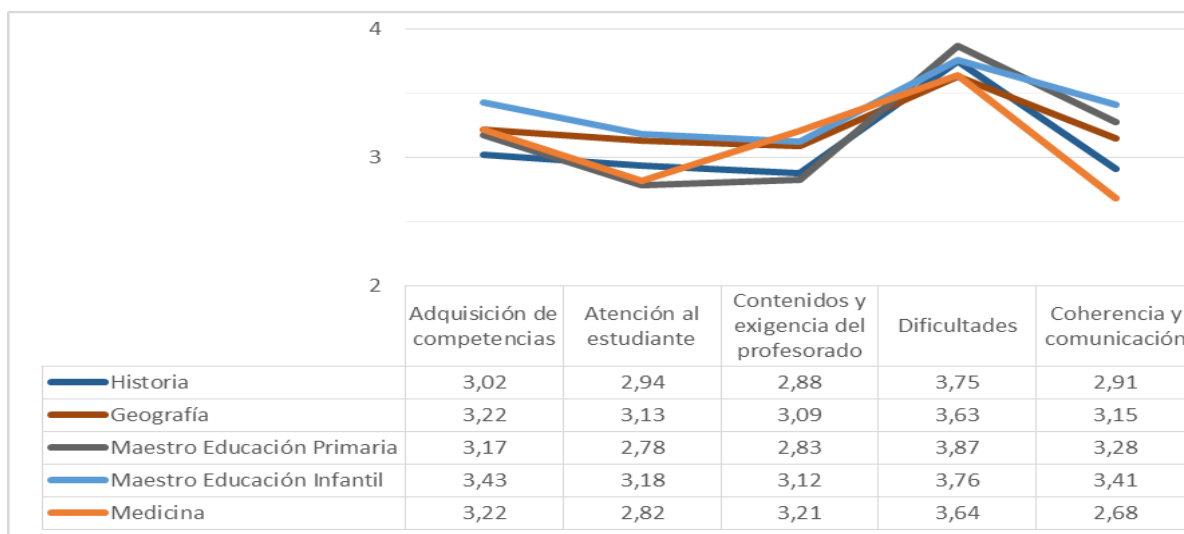


Figura 4. Representación de las medias relativas a los planteamientos formativos del profesorado según titulación.

Por lo que respecta a la Adquisición de competencias (profesionales, de destrezas cognitivas, de actitudes, hábitos y valores, de habilidades para el desempeño personal y de resolución de problemas prácticos) se constata que en el Grado de Maestro de Educación Infantil se contempla una mayor atención a la adquisición de competencias que en las titulaciones de Historia, Maestro de Educación Primaria y Medicina.

En cuanto a la Atención al estudiante, a juicio de los alumnos encuestados, los datos revelan que en el Grado de Maestro de Educación Infantil se presta más atención al estudiante que en los Grados de Historia, Medicina y Maestro de Educación Primaria. Por su parte, en los estudios de Geografía e Historia se percibe una mayor atención al estudiante que en el de Maestro de Educación Primaria, y en Geografía más que en Medicina.

Si nos centramos ahora en la dimensión Contenidos y exigencia del profesorado (el profesorado presenta los nuevos contenidos relacionándolos con contenidos anteriores, con contenidos de otras materias, comparte objetivos y plantea niveles parecidos de exigencia) los resultados muestran que en las titulaciones de Historia y de Maestro en Educación Primaria el profesorado atiende menos a los contenidos nuevos relacionados con otros anteriores o con los de otras asignaturas, comparte objetivos... que en las de Maestro de Educación Infantil y de Medicina, y en el Grado de Maestro de Educación Primaria menos que en el de Geografía.

Si analizamos las Dificultades percibidas por los estudiantes (gran diferencia entre asignaturas, momentos del curso en los que se acumulan las tareas y exceso de contenidos) se observa que sólo aparecen diferencias significativas entre los docentes del Grado de Geografía y los de la titulación de Maestro de Educación Primaria. Así, los primeros, tienen menos en cuenta las dificultades de los estudiantes que los segundos.



Por último, atendiendo a la dimensión que hemos denominado Coherencia y comunicación (el profesorado potencia la comunicación y participación presencial así como la comunicación la participación virtual, y grado de coherencia entre los contenidos teóricos y los prácticos), a juicio de los estudiantes, en el Grado de Medicina se tiene menos en cuenta la coherencia y la comunicación que en los de Geografía, Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Asimismo, en los Grados de Historia y de Geografía este aspecto es menos valorado que en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria, mientras que en el Grado de Geografía se tiene más en cuenta que en el de Historia.

Planteamientos formativos del profesorado a juicio de los estudiantes en función del enfoque de aprendizaje

Si analizamos las diferentes dimensiones consideradas atendiendo a la intensidad del enfoque de aprendizaje de los estudiantes, es de destacar, conforme a los datos recogidos en la figura 5, lo siguiente:

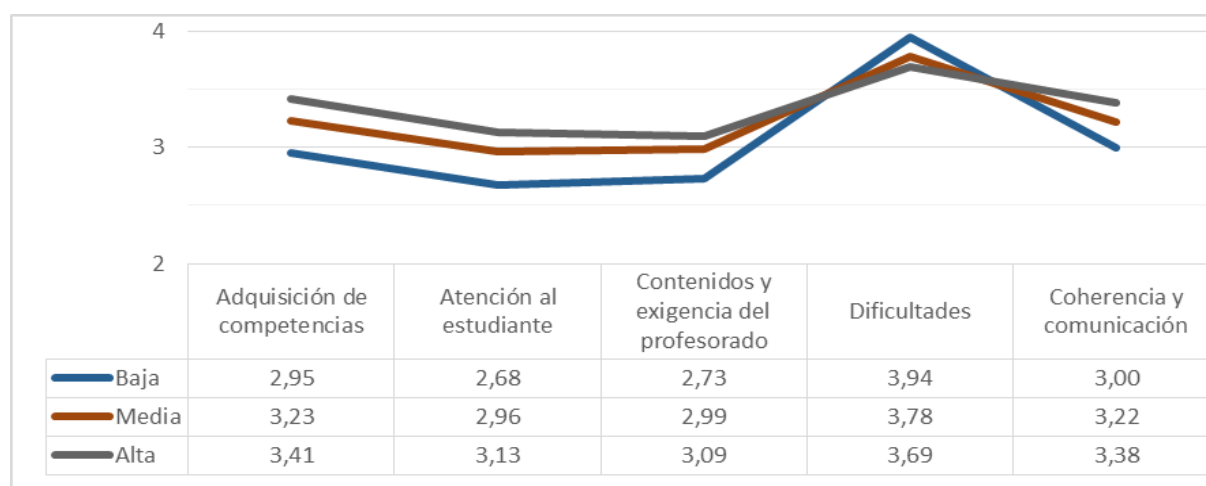


Figura 5. Representación de las medias relativas a los planteamientos formativos del profesorado según la intensidad del enfoque de aprendizaje.

Tomando en consideración el conjunto de la muestra, todas las diferencias resultaron estadísticamente significativas al nivel establecido (.05), salvo en la dimensión Dificultades (gran diferencia entre asignaturas, momentos del curso en los que se acumulan las tareas y exceso de contenidos) entre los grupos de intensidad de enfoque media y alta. Estos mismos resultados se producen también si nos centramos exclusivamente en los estudiantes de primer curso. A partir del 2º curso, el número de cruces con diferencias significativas desciende progresivamente hasta llegar a 4º curso en el que no se constatan diferencias significativas en los planteamientos formativos del profesorado en función del enfoque de aprendizaje de los estudiantes.



Conclusiones

El aspecto que más preocupa a los estudiantes es el de las dificultades que se encuentran en su proceso formativo (exceso de contenidos, acumulación de tareas en momentos puntuales...).

Igualmente opinan que la actividad docente se centra más en la adquisición de contenidos que en el dominio de competencias.

También indican una baja atención al estudiante que se concreta en que, en términos generales, el profesor se preocupa en menor medida de sus diversas necesidades y dificultades.

Además, los estudiantes piensan que no hay niveles de exigencia similares entre las diversas asignaturas y que los contenidos nuevos no se relacionan con los ya conocidos.

La tipología de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes confirma la idea de que la mayoría de éstos despliegan la profundidad del enfoque con más o menos intensidad dependiendo de las características y de las exigencias de la tarea a acometer.

Por tanto, pese a los avances que se han producido con la implantación del EEES, todavía aparece como necesario, en opinión de los estudiantes, la profundización por parte del profesorado en la coordinación, tanto para el desarrollo de los contenidos como para la previsión del volumen de tareas, y en la atención al estudiante en función de sus dificultades.

A la vista de la influencia que tienen el curso y la titulación en los planteamientos formativos del profesorado, a la hora de establecer las acciones estratégicas de mejora pertinentes convendría tener en cuenta estos elementos referenciales.

Bibliografía

ARGOS, J., CASTRO, C., EZQUERRA, M^a P., OSORO, J. M. Y SALVADOR, L. (2011a). Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes. En J.J. Maquilón et al. (Coords). Innovación educativa en la enseñanza formal. Murcia: Editum. pp. 795-804.

<http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428429.pdf> (consultado 15/02/2013).

ARGOS, J., CASTRO, C., EZQUERRA, M^a P., OSORO, J. M. Y SALVADOR, L. (2011b). Percepción de los estudiantes universitarios sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas titulaciones de Grado. En J. Román, M.A. Carbonero y J. Donoso (comp). Educación y desarrollo en una sociedad multicultural. Madrid: Asociación de Psicología y Educación. 2665-2681.

BIGGS, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En SCHMECK, R. (Ed): Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press.

BIGGS, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. British Journal of Educational Psychology, 63, 3-19.

BIGGS, J., KEMBER, D. Y LEUNG, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology 71, 133-149.



- CASTRO, A., EZQUERRA, P., ARGOS, J., OSORO, J.M. Y SALVADOR, L. (2012). Dimensionalidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander: Universidad de Cantabria. Descargado de http://grupos.unican.es/mide/medea/documentacion/publicaciones/Dimensionalidad_y_perfiles_enfoques_estud_universitarios.pdf
- DE LA FUENTE, J. Y MARTÍNEZ, J.M. (2003). Cuestionario del proceso de estudio-revisado. Versión castellana. Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember y Leung, 2001. Universidad de Almería.
- EZQUERRA, P., OSORO, J.M., SALVADOR, L., ARGOS, J. Y CASTRO, A. (2012): Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y su evolución a lo largo de la carrera en función de las metodologías docentes y el contexto institucional en Leite, C. y ZABALZA, M. (coords.) Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. Porto: Centro de Investigaçao e Intervençao Educativas (CIIE), 1670-1694.
- GARGALLO, B., SUAREZ, J.M. Y PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. RELIEVE 15 (2), 1-31. Descargado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- HERNÁNDEZ, F. (2003). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa 20 (2), 487-510.
- MONROY, F. Y HERNÁNDEZ, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. Educación XXI, 17.2, 105-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- OSORO, J.M.; ARGOS, J.; SALVADOR, L.; EZQUERRA, P. Y CASTRO, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. REIFOP, 14 (4), 23-30. Descargado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1327436135.pdf
- SALVADOR, L.; CASTRO, A.; EZQUERRA, M. P.; OSORO, J. M. Y ARGOS, J. (2011). Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. Bordón. Revista de Pedagogía. 63 (2), 41-52.
- TESOURO, M.; CAÑABATE, D.; PUIGGALÍ, J. (2014). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios catalanes mediante el Approaches and Study Skills Inventory for Students (assist). Revista de Investigación Educativa, 32(2), 479-498. Descargado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/479/163291>
- VENTURA, A.C. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. Revista de Psicología 31 (2), 265-286.



Educación musical temprana en la universidad: un estudio de caso

Early Education Music at University: a case study

Ocaña Fernández, Almudena*. *Universidad de Granada*; Reyes López, M^a Luisa. *Universidad de Granada*

* Datos de contacto: +34 958246189 | aocaffer@ugr.es

Resumen

En esta comunicación presentamos una actividad de educación no formal promovida desde la Universidad y en la que participan familias, docentes universitarias y estudiantes en formación. Se trata de un taller de Educación Musical para niños y niñas de dos años que acuden acompañados por algún miembro de su familia, normalmente el padre y/o la madre, una vez a la semana a desarrollar una actividad musical durante media hora en la Facultad de Ciencias de la Educación. La sesión es impartida por una docente universitaria especialista en Educación Musical Infantil y una maestra en formación, además a ella asisten como observadores estudiantes de los diferentes Grados. El taller surge desde el convencimiento de que la actividad musical refuerza los lazos afectivos familiares por medio de una experiencia compartida que permite establecer dentro de la familia una relación basada en la escucha y el diálogo. El hecho musical no es solo una actividad emotiva sino que supone un complejo proceso cognitivo a través del cual se promueven habilidades de las denominadas blandas, que serán de vital importancia para el desarrollo integral de los niños y niñas. Además, permite generar conexiones entre la teoría y la práctica a los docentes universitarios y los estudiantes en formación. Sirviéndonos del enfoque de estudio de caso, con la realización de observaciones y entrevistas en profundidad hemos conocido las implicaciones e influencias que el desarrollo de esta actividad tiene en los participantes. Entre los hallazgos más importantes podemos destacar la adquisición de hábitos relacionales en los más pequeños, la creación de espacios de comunicación no verbales dentro de las familias, la implementación de espacios de investigación y prácticas reales que permiten llevar a cabo procesos de intervención educativa con una utilidad real para el profesorado y el estudiantado universitario promoviendo su desarrollo profesional.

Palabras clave: *Educación Musical temprana; Estudio de caso; Aprendizaje y familia; Universidad y sociedad; Desarrollo profesional.*

Resumen en inglés

In this paper we present a non-formal educational activity promoted by the University for families, university teachers and students in training. The activity is a music education workshop for children aged two. They attend accompanied by a family member, usually the father and / or mother, once a week to develop a musical activity for half an hour at the Faculty of Education. The workshop is



taught by a specialist lecturer in Early Childhood Music Education and teacher in training and students of different degrees attend as observers. The workshop arises from the belief that musical activity strengthens the family bond through a shared experience that allows for within the family a relationship based on listening and dialogue. The musical is not only an emotional activity but is a complex cognitive process through which soft skills, which are vital to the overall development of children, are promoted. It also allows to generate connections between theory and practice for university teachers and students in training. We have used the case study approach. With observations and depth interviews we have known the implications and influence the development of this activity on the participants. Among the most important findings we highlight the acquisition of relational habits in children, creating spaces of non-verbal communication within families, the implementation of research spaces and actual practices that allow carrying out processes of educational intervention with a real useful for teachers and university students to promote their professional development.

Palabras clave en inglés: *Early Music Education; Case Study; Learning and Family; University and society; Professional development.*

Introducción

Partiendo de nuestra trayectoria vital tanto personal como profesional hemos tomado consciencia de las desconexiones que se producen entre los diferentes espacios educativos. El proceso de socialización docente se desarrolla en diferentes ámbitos: el familiar, como espacio educativo esencial; la escuela, primer contacto con la profesión docente y la universidad, momento de especialización y formación profesional. En estos tres ámbitos se producen habitualmente una serie de demandas que se pueden resumir en la existencia de una desconexión entre los diferentes agentes protagonistas en el proceso educativo. El docente en formación reclama mayor conexión entre la teoría y la práctica, lo que implicaría mejorar la conexión entre la escuela y la universidad. El maestro en ejercicio considera que la universidad vive en su limbo teórico desconectada de los vertiginosos cambios de la escuela. Y estos mismos docentes se sienten, en ocasiones, abandonados por las familias que delegan en la escuela la educación de sus hijos e hijas. Paradójicamente desde las familias también se escuchan voces que reclaman un mayor diálogo con los docentes para generar un proceso educativo que responda al momento histórico actual.

Ante este panorama de desencuentros surge la idea de crear un espacio educativo que vincule de forma cotidiana las familias, la escuela y la universidad. El aula de Educación Musical para niños y niñas de la UGR lleva desarrollando su labor desde el curso 2006/2007, generando un espacio permanente de convivencia en torno a la música. La actividad está dirigida a niños y niñas de entre 2 y 7 años con el propósito de que puedan vivir este arte, a través del cual se expresan libremente, transmiten sentimientos con o sin palabras y comparten emociones sin límites en cada momento y



actividad. La capacidad formativa del programa se extiende a las familias que participan de manera activa en la experiencia musical de la que son protagonistas sus hijos e hijas y a los futuros profesionales de la educación, que en su período de formación en la universidad tienen la oportunidad de aprender observando prácticas educativas reales e incluso, en determinadas ocasiones, participando como docentes.

En este trabajo presentamos los hallazgos del estudio realizado con el grupo de niños y niñas de 2 años durante el curso 2013/2014 referidos principalmente a las percepciones de los y las estudiantes en formación y de las familias.

Marco teórico y objeto de estudio

Partimos del planteamiento de Pérez Gómez (2010) de que aprender significa reestructurar, reconstruir y reescribir de forma consciente y ordenada los significados que los individuos vamos construyendo a lo largo de nuestra historia causados generalmente por las interacciones en los escenarios cotidianos. Para este autor aprender significa reflexionar sobre los saberes que emergen de la experiencia para ampliar el horizonte hacia nuevas experiencias y nuevos saberes.

Como formadoras de futuros docentes consideramos que esta reflexión es vital para avanzar en el proceso de comprensión de los escenarios escolares siendo necesario articular mayores espacios donde el estudiantado pueda tener ese contacto directo con la práctica, más allá de los períodos articulados dentro de las diferentes titulaciones de Grado. De la Blanca et al. (2007) señalan que la principal necesidad es la de potenciar una verdadera relación dialéctica y bidireccional entre teoría y práctica para ello se sugiere el diseño y la experimentación de proyectos de investigación conjuntos entre centros escolares y universitarios que fomenten la implicación de ambos en experiencias de innovación e indagación. Nuestro trabajo se hace eco de esta necesidad y desarrolla un espacio educativo dentro de la misma universidad. El programa que presentamos en este estudio de caso se enmarca en el paradigma interpretativo, en el que se considera que la enseñanza ofrece una gran indeterminación técnica, siendo ciencia y arte a la vez, desaparece la separación entre teoría y práctica, y el docente se convierte en un "práctico reflexivo" que investiga en la acción para innovar (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010).

Tal y como apunta Pérez Gómez (2008:95) "la función docente tiene que sufrir un cambio radical, la mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimiento y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar y autorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos".

La actividad musical que se desarrolla en esta experiencia parte de la premisa de Delalande (1995) de que educar a los niños y a las niñas no consiste en hacerles salir del estado de vacío musical en el que suponemos que se encuentran, sino de desarrollar una actividad lúdica que ya está presente



en ellos y ellas, respetando y reforzando su tendencia hacia la expresión musical para hacerla presente en la propia cotidianeidad. La nueva pedagogía musical reconoce al neonato como un individuo rico que presenta una elevada aptitud musical (Zenatti, 1991 y Tafuri, 2006). Además, la Educación musical mejora el aprendizaje de la lectura, la lengua (incluidas lenguas extranjeras), las matemáticas y el rendimiento académico en general. También desarrolla la creatividad y las habilidades sociales, así como el desarrollo psicomotriz (Campbell, 1998).

La metodología utilizada en las sesiones está basada en la Music Learning Theory (MLT) formulada por E.E. Gordon que parte de la premisa de que la música se aprende del mismo modo en que se aprende el lenguaje. Durante el periodo de crecimiento el niño va elaborando todos los estímulos recibidos de su entorno para construir su lenguaje verbal y a aprender a comunicarse (Gordon, 1997). Del mismo modo que en el caso del lenguaje verbal, la variedad, la repetición y la complejidad de los estímulos musicales darán la oportunidad al pequeño individuo de construir y ampliar su vocabulario musical.

Small (1989) advierte que parte de los problemas de la educación actual son derivados de que se considera el aprendizaje como una preparación para la vida cuando, por el contrario, el aprendizaje debe ser considerado una experiencia básica de la vida misma. Es por esta razón por la que optamos por una forma de aprendizaje informal y en comunidad. Para lograr este objetivo es de gran importancia la presencia de los adultos (padres, madres, abuelos o cualquier persona que tenga una fuerte relación afectiva con los pequeños) que participan de modo activo en las sesiones, reforzando el modelo de las profesoras y siempre respetando las aptitudes y las posibilidades de cada uno. El trabajo con la música permite que el silencio forme parte del acto de comunicación como espacio de activación del diálogo interior en el que se produce la verdadera comprensión y se favorece la expresión y la creatividad. Estos factores grupales permiten que la actividad musical refuerce los lazos afectivos familiares a través de una experiencia compartida que favorece establecer dentro de la familia una relación basada en la escucha y el diálogo.

El propósito de la investigación es conocer y comprender las implicaciones e influencias que el desarrollo de esta actividad tiene en los participantes. Partiendo de este propósito nos hacemos los siguientes interrogantes: a) ¿Qué repercusión tiene este programa en la formación de futuros docentes?; b) ¿Cómo viven las docentes del programa su experiencia en el aula?; c) ¿Cuál es la percepción de las familias de su participación en el taller?

Metodología

La idea de investigar en este espacio es inherente a su propia esencia ya que conforma un lugar de encuentro educativo, natural y continuo entre familias, futuros maestros y maestras, docentes e investigadores. El estudio de caso es una metodología apropiada para conocer y comprender esta realidad pues tal y como apunta Stake (1998:20), "el cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no



principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad". Nos importa conocer cómo el programa influye en la vida de las personas que participan pero no sólo desde el punto de vista de la experiencia individual, "sino como un elemento en la interacción de las culturas institucionales, teniendo en cuenta la tensión entre el individualismo y el colectivismo, entre la acción y el contexto" (Kushner, 2002:30).

Para aproximarnos al caso hemos utilizado las siguientes herramientas de investigación: a) observaciones de sesiones del aula desde Octubre de 2013 a Junio de 2014; b) entrevista grupales con las familias; c) entrevistas con las docentes en formación que participan una como maestra colaboradora y otras como observadoras; d) entrevistas con las docentes.

Resultados

1. El contexto

Las sesiones tienen una duración de treinta minutos a las que los niños y niñas asisten acompañados de un adulto de referencia (generalmente el padre o la madre o una persona con la que tengan una fuerte vinculación emocional). Dentro del aula siempre están la docente experimentada (profesora universitaria) acompañada de la docente en formación que participa de forma activa (maestra colaboradora). Además, al menos, hay una estudiante que actúa como observadora (maestra investigadora).

Todas las sesiones tienen una estructura estable. Las educadoras esperan a las familias sentadas en silencio pues toda la sesión se desarrolla sin el uso de la palabra. Mientras entran, los niños ya saben que la actitud previa para el trabajo musical necesita de ese silencio y respetándolo, se descalzan y van acomodándose alrededor de la alfombra.

A continuación se entona una canción de saludo que se repite durante todo el curso y consta siempre de una parte de interpretación grupal y otra, donde se realizan los saludos individuales con el nombre de cada niño a modo pregunta- respuesta.

En el bloque central se desarrolla el trabajo rítmico y melódico partiendo siempre de una idea musical completa que contextualiza las células musicales que se van a trabajar. Las educadoras presentan las ideas musicales invitando a las familias a incorporarse progresivamente al canto en el momento en el que se sientan cómodas en la participación. Estas ideas contienen los motivos rítmicos y melódicos a trabajar que posteriormente son ofrecidos por las educadoras de forma individual a cada uno de los participantes. En este proceso de intercambio prestan mucha atención a sus respuestas, intencionadas o no, y tratan de incorporar estas aportaciones a la creación musical colectiva. El uso de las onomatopeyas y las sílabas neutras contribuye a dar expresividad a las propuestas. Se utilizan igualmente gestos corporales y todos los recursos expresivos de la voz (dinámica, agógica, tempo, etc). A través del movimiento fluyente se trata de corporeizar la propuesta musical para crear un ambiente perceptivo más completo, acomodando movimientos



corporales a los ritmos y las melodías con pequeñas coreografías o juegos que expresen la música a través del cuerpo. El uso de objetos se puede producir o no dentro de las sesiones. Suelen servir para enfatizar los aspectos musicales o para subrayar los elementos fantásticos que en ocasiones acompañan a éstos. Además, permiten incorporar otra melodía que será repetida durante todo el curso y que invita a devolver los objetos usados de forma ordenada. Para lograr una incorporación adecuada de la riqueza de la música grabada a la metodología, se seleccionan fragmentos musicales de calidad a partir de los cuales se crean actividades basadas en estas grabaciones, que primero se ofrecen de forma directa a través de la voz para después percibir las en el contexto más amplio de la grabación. De esta forma se logra una reinterpretación de las músicas y una participación activa en la audición. Las sesiones siempre finalizan con una canción de despedida que se mantiene invariable durante todo el curso.

El silencio es concebido como un marco imprescindible para el trabajo musical. Permite proporcionar a los niños y a las niñas el tiempo necesario para la asimilación de los estímulos musicales y para la creación en sus mentes de las futuras respuestas.

En este proceso de comunicación cada uno se expresa en el momento que considera oportuno. El no obtener respuesta no significa que el niño no esté interiorizando. En ocasiones, las respuestas se producen en el contexto familiar. Es muy importante permitir el espacio y el tiempo necesarios para que escuchen dentro de sí.

En las sesiones se da gran importancia al proceso de socialización tratando de que a través de la música se fomente el vínculo grupal, pues la música es un medio de comunicación que se aprende en el seno de una relación.

2. Docencia, investigación y formación

Respondiendo a la pregunta de investigación sobre la repercusión que tiene este programa en la formación de los futuros docentes podemos señalar que el hecho de participar en este espacio de educación no formal supone para ellas una experiencia positiva y especial, ya que consideran importante poder integrar en la misma actividad los conceptos de docencia e investigación aprendidos en su formación universitaria. Tener la oportunidad de desarrollar una experiencia profesional práctica desde el inicio de su período formativo sin tener que esperar al período de prácticas regladas les permite encontrar el verdadero sentido a su formación. Recogiendo sus palabras: *“Estar dentro de este proyecto tan bonito me ha ilusionado un montón. Vengo a la facultad de otra manera, veo las asignaturas de otra manera”* (Maestra investigadora). *“Me acerco a la docencia de una manera real”* *“Las cosas hasta que no las haces no las aprendes de verdad por mucha teoría que sepas”* *“No existe una metodología escrita para aprender cómo trabajar la iniciación musical y aquí la aprendo en directo”* *“Me sirve observar a personas que tienen experiencia”* (Maestra colaboradora)

Desde la perspectiva investigadora señalan que han integrado en su práctica habitual la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica docente.



“El trabajo semanal en el taller me obliga a planificar con detalle y a estar muy atenta en las clases para luego reflejar la reflexión en el diario” (Maestra colaboradora)

Además, ha servido también de espacio para el desarrollo de un trabajo de investigación final de Grado en el que se reflexiona acerca del repertorio musical de audición en Educación Infantil y se plantea un acercamiento a la audición de música electroacústica. La autora, estudiante del Grado de Infantil y del Grado de Composición en el Conservatorio Superior de música compuso una obra “La Sombra Burlona” y planteó una propuesta didáctica que se llevó a la práctica en el Aula.

La estudiante hace una valoración de los aprendizajes adquiridos: *“Las compañeras que asistieron al aula (maestras en formación) observaron la experiencia y comprobaron que es posible el trabajo de otro tipo de música, en este caso la electroacústica, con los más pequeños. Observaron el disfrute e interés que mostraron durante toda la experiencia, al terminar preguntaron y se interesaron en el proceso que había seguido para crearla.” (Estudiantes de Grado)*

El hecho de que se den simultáneamente las reflexiones epistemológicas y metodológicas provocadas por la formación universitaria en este espacio de docencia práctica genera la modificación de las concepciones previas sobre la educación.

“Voy a aprender mucho, quiero hacer esto en mi vida profesional, trabajar la música con los niños. Y aquí he cambiado el concepto sobre cómo trabajar la música con los niños” (Maestra investigadora)

3. De lo individual a lo colectivo: la importancia de la participación

Resulta muy significativo la emergencia de la idea “tener en cuenta” dentro del ámbito educativo referida a las estudiantes, las docentes, las familias y los niños y niñas. A través del discurso de las docentes en formación se percibe cómo otorgan mucha importancia al hecho de que se cree una red real de comunicación entre todos los agentes implicados, que las docentes universitarias “tengan en cuenta” las potencialidades de sus estudiantes, que las docentes del taller “tengan en cuenta” a los niños y niñas y a sus familias, que en definitiva, los verdaderos protagonistas en el proyecto educativo aparezcan en los “titulares” mientras que los elementos curriculares formales se redacten en la “letra pequeña”.

Compartir se convierte en un elemento clave en las percepciones de los diferentes agentes. Familias, estudiantes y docentes valoran muy positivamente el aprendizaje compartido. En el caso de las familias manifiestan que no es habitual encontrarse con profesionales de la educación que expresen abiertamente su actitud de aprendices. La formalidad y rigidez de los espacios que frecuentan les generan una mayor distancia y se sienten muy bien ante la honestidad de las maestras al explicitar sus propios aprendizajes

“Todos aprendemos de todos. Es como una tribu en la que todos estamos aprendiendo y esto es beneficioso para los niños” (Padre).

“Me gusta ser cómplices de los padres porque te dan pistas sobre los niños, porque te comunicas con ellos de forma cotidiana, conoces a los niños también a través del punto de vista de los padres” (Maestra colaboradora)



Durante las primeras clases parecen prevalecer las expectativas individuales, cada familia se acerca al taller desde su propio universo musical, conceptual, educativo, etc. Las maestras inician el trabajo bajo la presión de la presencia permanente de las familias dentro del aula y el desconocimiento de estas expectativas. Los niños y las niñas se encuentran en un mismo espacio con la conjunción de dos situaciones que normalmente no se producen en su cotidianidad, ya que escuela y familia se experimentan en lugares distanciados en el espacio y el tiempo.

El proceso de estabilización del grupo, además de haber sido significativo para las maestras ha tenido consecuencias en los demás participantes. En el caso de los padres y las madres hay que destacar que comenzaron con cierto temor ante las incógnitas que se le planteaban en dos sentidos: por una parte compartir un espacio de clase con sus hijos era una experiencia que no se había producido nunca en su proceso de socialización escolar y, por otra, la disciplina a trabajar, la música, les hacía sentir vulnerables ante la falta de conocimiento de la materia y de sus capacidades al respecto. Preguntas como “¿...bueno y qué tenemos que hacer?” Y afirmaciones del tipo “*Yo canto fatal*” fueron el punto de partida del trabajo. Para despejar estas incógnitas y proporcionar algún grado de tranquilidad las maestras inician el curso con una reunión explicativa donde se expone la metodología, se explica lo que se espera de ellos y ellas y se trata de relajar las tensiones generadas. A través de la observación de las clases hemos podido constatar que aquellos padres y madres temerosos, inseguros, inhibidos y dubitativos con respecto a la música a medida que va pasando el tiempo se convierten en protagonistas entusiastas de la clase que disfrutaban cantando y expresándose corporalmente de forma libre y desinhibida mientras comparten sus miradas y sonrisas con el resto del grupo.

Conclusiones

El taller supone un espacio de aprendizaje para todos y todas las participantes ya que permite reflexionar sobre los saberes que emergen de la experiencia para ampliar el horizonte hacia nuevas experiencias y nuevos saberes tal y como apunta Pérez Gómez (2010). Docentes, investigadoras y familias desarrollan su propio proceso de aprendizaje en la experiencia, acompañando a los niños y las niñas rompiendo concepciones previas sobre la música, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones.

Se realiza un cambio considerable en las expectativas de las familias con respecto al propósito del taller, la gran mayoría parten de la idea de que sus hijos puedan tocar algún instrumento para poco a poco ir dándose cuenta de la gran cantidad de procesos que se desencadenan gracias a la actividad musical tal y como señala Campbell (1998).

Se destaca como rasgo fundamental la horizontalidad en las relaciones. El aprendizaje entre pares cobra mayor sentido ya que se vive de primera mano, de forma cotidiana y natural.

El hecho de que el taller tenga como seña de identidad la participación de las familias supone un elemento importante para el desempeño docente. La integración de familias y docentes dentro del



aula genera un primer momento de incertidumbre que progresivamente se transforma en una relación de colaboración y confianza mutua que facilita la consecución de los objetivos. Progresivamente se va construyendo en torno a la música y al silencio una verdadera comunidad de aprendizaje donde todos y cada uno se ven obligados a reajustar los roles aprendidos.

Bibliografía

- CABRERIZO, J., RUBIO, M.J., CASTILLO, S. (2010). *El prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio de Educación Social. Formación, desarrollo e instrumentos*. Madrid: Pearson Educación.
- CAMPBELL, D. (1998). *El efecto Mozart: aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo*. Barcelona: Urano.
- DE LA BLANCA, S., LUCENA, M., PARRILLA, I. y LUENGO, F. (2007). Un Prácticum reflexivo investigativo (pp.301-314). En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalda, M. Sanmamed, M. Raposo, M.C. Iglesias (Coords.) *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria: Buenas prácticas en el prácticum* (pp. 301-314). Poio: Universidad de Santiago de Compostela.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- GORDON, E.E. (1997). *Learning sequences in music: skill, content, and patterns: A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.
- KUSHNER, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- SMALL, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAFURI, J. (2006). *¿Se nace musical?: cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- ZENATTI, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 57-70.



Promoción del bienestar infanto-juvenil mediante el trabajo en red: una experiencia en construcción

Promoting child and adolescent well-being through networking: an experience in progress

Lázaro-Visa, S., Gómez, E., Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A.A. y Sierra, L. (2014)

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

* Datos de contacto: +34 942201183 | gomez@unican.es

Resumen

Uno de los mayores retos al que nos enfrentamos durante los próximos años implica optimizar los recursos de los que disponemos para afrontar las situaciones de desprotección a la infancia. Este reto parece suponer también un cambio de óptica en su afrontamiento. No se trata solo de actuar en aquellos casos en los que se detecta una situación de desprotección, sino de dirigir también nuestro esfuerzo al desarrollo de las condiciones familiares, escolares y comunitarias que favorecen el desarrollo saludable en los menores. Desde esta idea, nutriéndonos de referentes claves para el bienestar en la infancia y adolescencia, se organiza la siguiente propuesta, en la que se presentan las fases en la formación de una red interprofesional para la promoción del bienestar infanto-juvenil en una mancomunidad de Cantabria.

Palabras clave: *bienestar social y emocional, trabajo en red, adolescencia, infancia*

Resumen en inglés

In next year the optimization of available resources to address situations of vulnerability in childhood is a major challenge. Such challenge also seems to involve a change in coping patterns of that situation. Thus we need to act in cases of children's vulnerability as well as to develop family, school and community conditions that promote healthy development in childhood. From this idea and considering theoretical and practical references concerning how to promote well-being in children and adolescents, the following proposal arises: in this paper are presented different phases in the formation of an interprofessional network for the promotion of child and adolescent well-being in an area of Cantabria.

Palabras clave en inglés: *social and emotional well-being, networking, adolescence, childhood.*

Introducción

El trabajo en redes interprofesionales se ha ido definiendo progresivamente como uno de los ejes en la intervención psicosocial frente a la desprotección infantil, aun entendiendo la prevención de la



desprotección infantil como una tarea compleja (Arruabarrena, 2010). Algunas experiencias anteriores, como el Programa de Apoyo Integral a las Familias (Hidalgo *et al.*, 2006), han sido articuladas proponiendo como respuesta el trabajo en red desde las diferentes instituciones. Siguiendo muy de cerca los distintos planteamientos que recogen los autores, así como otros referentes que expondremos progresivamente, se ha iniciado el -dilatado- proceso para la puesta en funcionamiento de una estructura de red interprofesional orientada al bienestar infantil y adolescente. En su diseño se han incorporado las voces de familias, niños/as y adolescentes, profesionales sanitarios, servicios sociales y centros educativos. Con su participación se ha culminado un proceso que supone el diseño de la estructura de red, como se presenta aquí, pero se ha dejado abierto otro: el que implica concretar con actuaciones coordinadas, diseñadas por los distintos colectivos, la satisfacción de las necesidades puestas de relieve. En este punto nos encontramos actualmente. A continuación, se recoge la síntesis del proceso que nos ha llevado hasta aquí.

Marco teórico y objeto de estudio

Son varios los referentes teóricos que sustentan la propuesta desarrollada. En primer lugar, el discurso sobre las necesidades de la infancia y adolescencia desde la formulación de López (1995, 2006). Además de una clasificación sobre las necesidades físicas, cognitivas y afectivo-sociales, el autor pone de manifiesto la "necesidad de resolver las carencias biofisiológicas, mentales y afectivo-sociales para poder alcanzar un grado razonable de bienestar personal y social" (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano, 2006, p. 19). La teoría de las necesidades articulada de este modo constituye un enfoque muy práctico que permite visibilizar los cuidados que hay que ofrecer a niños y jóvenes para promover un desarrollo adecuado. A su vez, nos ayuda a entender la importancia de que aquellas instituciones cuya función está vinculada con la satisfacción de alguna de estas necesidades -como pueden ser educación, ámbito sanitario, municipio, etc.- analicen sus actuaciones valorando hasta qué punto se adecúan o no en esta dirección. La responsabilidad del buen trato hacia la infancia y adolescencia no solo recae de esta forma en la familia, si no que se extiende hacia todos aquellos profesionales cuyo trabajo está vinculado a los mismos.

Por otra parte, esta orientación incorpora una nueva forma de enfocar la protección a la infancia desde la perspectiva de lo que definimos como "buen trato", considerando las necesidades fundamentales de los menores como referente de fondo que oriente la prevención y la toma de decisiones (López, 2008). Este enfoque sitúa como meta la búsqueda del bienestar infantil y orienta la intervención con niños/as y adolescentes hacia la promoción positiva del desarrollo, ofreciendo una nueva perspectiva para los servicios de atención a la infancia, cuya actuación no podría limitarse a la aparición de problemas, sino también a la promoción del bienestar.



En segundo lugar, el discurso sobre el modelo de activos para la salud (Morgan, 2014; Morgan y Siglio, 2007), presentado por los autores para favorecer el análisis de las prácticas que se desarrollan en la promoción de la salud y el bienestar, más centrada hasta el momento en los déficits y carencias. Desde aquí, algunos trabajos nacionales, especialmente los del equipo de Oliva (Oliva *et al.*, 2010), han ido adaptando el modelo para organizar las intervenciones dirigidas a promover un desarrollo positivo adolescente. El núcleo de este trabajo se centra en poner de relieve cuáles serían los activos necesarios en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el adolescente que actuarían favoreciendo el desarrollo de las competencias personales, sociales y emocionales. Una vez identificados los activos, la intervención debería organizarse para poner en marcha los recursos que permiten su activación. Destacamos desde esta perspectiva no solo los contextos familiar y escolar, sino también el contexto comunitario (Parra, Oliva y Antolín, 2009).

En tercer lugar, la necesidad de optimizar los recursos de los que disponemos para afrontar las situaciones de desprotección a la infancia nos llevan a situar el trabajo en red como otro de los referentes. Los resultados científicos muestran como el riesgo psicosocial de la infancia y adolescencia se relaciona con las actuaciones que se enfocan desde la prevención primaria y secundaria (Trenado, Pons y Cerezo, 2009). Por otro lado, existen algunas evidencias que muestran cómo el afrontamiento de las situaciones relacionadas con el bienestar infantil a través de redes de profesionales revierte en los objetivos al potenciar el trabajo conjunto, además de evitar duplicidades y descoordinación (Hidalgo *et al.*, 2006). Una colaboración que se sugiere liderada por los servicios sociales, en la medida que es frecuente que las diferentes instituciones relacionadas con la infancia (escuela, salud) no perciban esta necesidad de coordinación de forma espontánea ni prioritaria (Arruabarrena, 2010). Estas y otras barreras que define la autora son, en muchos casos, obstáculos que dificultan la puesta en marcha de actuaciones en red, a pesar de ser un objetivo definido como prioritario por los distintos planes de infancia.

Finalmente, son muchas las voces que en la actualidad ponen de relieve la necesidad de que los propios colectivos a los que han ido dirigidas tradicionalmente las actuaciones, formen parte de su diseño, empoderándolos, especialmente en el campo de la prevención, como recogen las líneas de actuación de la Organización Mundial de la Salud para el 2020 (Morgan, 2014). Por otra parte, incorporar a los niños, niñas y adolescentes en los procesos de investigación supone numerosos beneficios para ellos, para la investigación y para la sociedad en general, como señala Áhlén (2004). Siguiendo a la autora, entre estos encontramos, la posibilidad de identificar las preocupaciones más importantes que estos tienen, además de desarrollar habilidades para el pensamiento crítico, autoconfianza. Desde el punto de vista de la investigación, su participación parece favorecer la calidad de los datos obtenidos así como la obtención de datos que presenten una imagen más libre de las interpretaciones de los adultos. Desde una perspectiva más amplia, los beneficios pasan por



aprender las aptitudes de la cooperación, negociando con los iguales, resolviendo colectivamente los problemas y aprendiendo a respetar el punto de vista de los demás y contribuyendo a una comunicación intergeneracional positiva, incrementando la probabilidad de que los niños sean escuchados y que sus opiniones se tengan en cuenta (Åhlén, 2004).

Teniendo presentes las diferentes aproximaciones que se han expuesto con anterioridad, la experiencia que se narra a continuación pretende explicitar el proceso de construcción de una red para promover el bienestar infanto-juvenil en una mancomunidad de Cantabria. Trataremos de dibujar cómo se ha desarrollado el proceso desde el inicio, así como las diferentes fases en las que se ha organizado su construcción.

El proceso de formación de la red: fases.

La toma de contacto

Las primeras reuniones colectivas con los miembros de los servicios sociales de atención Primaria nos sirven para establecer algunos objetivos generales derivados de su demanda. De esta forma, en dos entrevistas, una de carácter general y otra en profundidad para aclarar algunas de las cuestiones que han ido surgiendo, se pone de relieve la necesidad de incrementar los canales de colaboración con el resto de agentes sociales implicados en el trabajo con población infantil. Así, entendemos que las necesidades son:

- Que las actuaciones desde los servicios sociales lleguen a toda la población desde una perspectiva de prevención de situaciones de riesgo y no solo cuando la situación de riesgo se ha detectado.
- Acercar los servicios sociales al resto de instituciones, desde una visión de su actuación de carácter más universal.
- Incrementar la colaboración con el resto de instituciones dedicadas al trabajo de infancia y adolescencia, por un lado, ampliando el foco de actuación no solo en los casos de riesgo y, por otro, mejorando la fluidez en la comunicación entre los agentes implicados.
- Crear una estructura de red que facilite la coordinación, tanto en los casos de riesgo como en prevención general.

Desde estos objetivos y considerando imprescindible la implicación de familias, niños y adolescentes por las razones expuestas con anterioridad, el trabajo se dirigió a facilitar una estructura de red que diera sentido a las actuaciones que, conjuntamente y de forma coordinada, debían surgir desde la comunidad, la escuela y la familia. La red tomaría su forma en torno a un proyecto de mejora del bienestar en la infancia y adolescencia.



Primera fase: Planificación y proceso de detección de necesidades.

Se contactó a través de los servicios sociales con todos los agentes implicados quienes fueron convocados a una reunión, en muchos casos, al margen de su horario laboral. Esta disposición nos permitió superar una de las barreras que se encuentran en la puesta en marcha de una estructura de estas características, los tiempos no coincidentes en muchas ocasiones (Arruabarrena, 2010). Esta primera jornada a la que acudieron representantes de las familias, de los institutos y colegios, los servicios de salud y los servicios sociales, nos sirvió como toma de contacto y presentación del proyecto, insistiendo siempre en su carácter "en construcción". En esta misma sesión se convino la necesidad de llevar a cabo una evaluación del estado de la cuestión para concretar un diseño de actuación atendiendo a las necesidades específicas detectadas en el entorno. En este punto el proceso se cuidó con detalle, enviando distintas cartas para convocar o agradecer la participación, donde se ponía de relieve el carácter imprescindible de la institución para el buen desarrollo de la iniciativa. Aun así, algún centro educativo se quedó por el camino en estos primeros pasos.

Segunda fase: Planificación de la evaluación, recogida de datos y análisis de resultados.

Conjuntamente, se estableció como paso realizar un análisis del estado de la cuestión a través de la recogida de información de la propia mancomunidad. Este análisis se centró en poner de relieve las necesidades percibidas. Siguiendo la clasificación de diferentes autores recogida en Hidalgo y colaboradores (2006), definimos así a las necesidades subjetivas experimentadas por los miembros de una comunidad y manifestadas a través de los instrumentos de evaluación, en este caso referidas a los distintos ámbitos de desarrollo (social, emocional, cognitivo, físico) y a los distintos contextos en los que se desenvuelve la vida de los niños/as y adolescentes (familia, comunidad y escuela).

Este proceso de detección de necesidades supuso en un primer momento decidir qué tipo de información es la que necesitamos para iniciar un proyecto de promoción del bienestar. Se decidió adoptar el enfoque de necesidades y activos, previamente desarrollado por otros trabajos con quienes coincidíamos en parte de los objetivos (Hidalgo *et al.*, 2006). De esta forma, se hizo un barrido por todos los recursos de la comunidad hasta dibujar un mapa de lo que definimos por fortalezas que luego serían puestos de relieve en la segunda jornada de presentación de resultados.

Así mismo, se decidió como técnica de recogida de información el diseño de grupos de discusión formados por colectivos de adolescentes, colectivo de niños y niñas, colectivo de profesionales relacionados con la infancia y colectivo de familias de niños/as y adolescentes. Para cada colectivo se organizaron grupos diferentes. La decisión se fundamenta en la reconocida utilidad que tiene esta técnica en la investigación social dado que permite acceder a las opiniones, creencias y actitudes de los grupos (Ibáñez, 1979). Los grupos de discusión se organizaron en torno a un guión, adaptado en lenguaje y forma a los colectivos a los que iba dirigido, que nos permitió



indagar sobre: a) los distintos indicadores del bienestar infantil y b) las actuaciones que desde los distintos contextos de desarrollo se llevaban a cabo o c) deberían llevarse a cabo para satisfacer las distintas necesidades puestas de relieve. Con los profesionales se indagó también en torno a la coordinación entre servicios.

El empleo de grupos de discusión como técnica respondía también al objetivo de ir trasladando progresivamente el protagonismo a los miembros de la comunidad. De esta forma, la elección de aquellas personas que formaron parte de los mismos fue un proceso desarrollado desde la propia comunidad, favoreciendo que progresivamente el proyecto sea sentido como algo suyo, como así será.

Tercera fase: Devolución de resultados y propuestas de trabajo.

La transcripción, codificación y análisis de los grupos de discusión nos llevó a poner de relieve cuáles eran las necesidades percibidas por los participantes así como su concreción para los diferentes contextos (familia, escuela y comunidad). De esta forma aparecieron necesidades en cada contexto, con una aportación muy rica en relación a algunos, como fueron el escolar y comunitario. Así, se tornaban evidentes necesidades en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje o las relaciones interpersonales en el centro educativo o la necesidad de mejorar los espacios y actividades ofrecidos por la comunidad. Si hacemos un análisis de las necesidades manifestadas por todos los colectivos encontramos coincidencias muy claras en torno a tres grandes ejes:

- la necesidad de mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en los distintos contextos;
- la necesidad de participación efectiva en la toma de decisiones de los distintos contextos;
- la necesidad de organizar alternativas de ocio saludable.

Este análisis fue presentado en una segunda jornada abierta a los colectivos implicados. En ella se siguió insistiendo en la idea de proyecto en construcción ofreciendo una primera oportunidad para la elaboración en grupos heterogéneos de algunas propuestas que podrían llevarse a cabo para trabajar en la satisfacción de las necesidades expuestas. A continuación se recogen algunas de las propuestas pensadas por los grupos, a modo de ejemplo:

- Crear una asociación formada a partir de profesionales, familias y jóvenes dado que tienen que estar todos representados e implicados. El fin consistiría en hacer actividades los fines de semana para potenciar la socialización en el entorno. Especifican la necesidad de un local además de un blog para su difusión.
- Organizar debates en los que prime la opinión de los jóvenes de tal manera que se consiga crear un espacio en el que se los tenga en cuenta además de aportar la opinión de expertos en la materia y



utilizar los mismos para poner en práctica aspectos de la inteligencia emocional, escucha activa, asertividad, debatir...

- Mayor aprovechamiento de los centros y recursos existentes en los pueblos cercanos..
- Formar un pleno de niños en el Ayuntamiento donde se recojan sus opiniones y puedan participar y mostrar sus inquietudes.
- Llevar a cabo asambleas dentro del Ayuntamiento de manera que se recoja la opinión de los ámbitos educativos, sociales, sanitarios y de los propios ciudadanos para así mostrar necesidades concretas y realizar las propuestas necesarias para solventarlas.
- Creación de talleres socio-emocionales de apoyo escolar.

Como conclusión de esta jornada se pone de relieve que todas las instituciones podrían contar con tiempos y espacios que pueden destinarse específicamente a la promoción del bienestar infanto-juvenil -desde lo educativo, por ejemplo, contamos con las horas de tutorías y orientación, en la sanidad se traduce en la consulta joven y los servicios sociales también disponen de unas horas destinadas a la mejora y atención de los niños, adolescentes y familias-. Rescatar esta información nos permite insistir en la idea de situar la iniciativa de las actuaciones en los colectivos que están involucrados en la atención a la infancia, sin olvidar el papel relevante de las familias y el rol activo de los niños/as y adolescentes en ello. Nuestro interés radica en trasladar la responsabilidad del proyecto a sus protagonistas, insistiendo en su carácter en construcción y en la necesidad de crear una estructura o red estable en torno a estos asuntos que dé cobertura a las actuaciones coordinadas. Se acordó constituir la red.

Cuarta fase: Constitución de la red.

La tercera jornada con los colectivos supuso dotar de estructura formal a la red. En ella tomaron parte de nuevo todos los colectivos y se decidieron representantes (dinamizadores en cada uno de su sector) y funcionamiento. Para su constitución se adecuaron las bases expuestas en trabajos previos en formación de redes, como de la Riva y Moreno (2002) y De Miguel y Fernández (2002), elaborando una guía funcional para formalizar la estructura de la red, donde se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- declaración de propósitos,
- establecimiento de metas y objetivos,
- realización de un plan de comunicaciones,
- elección de una estructura de organización,
- establecimiento de reglas básicas,
- definición de un proceso de toma de decisiones,
- desarrollo de un plan de acción.



Esta sesión sirvió como comienzo de la estructura de red fijándose una reunión mensual con el fin de seguir trabajando en su consolidación y la concreción de algunas propuestas coordinadas para la promoción del bienestar infanto-juvenil.

Algunas consideraciones finales

El trabajo expuesto trata de ofrecer una imagen clara de una realidad compleja. En el texto se percibe con claridad las fases, los objetivos y los resultados obtenidos hasta el momento, pero son muy diversas las cuestiones que no aparecen reflejadas que conforman también la experiencia.

En primer lugar, la disposición de los profesionales de atención a la infancia, con el liderazgo de los servicios sociales de atención primaria, para la puesta en marcha de la red que favorezca el trabajo coordinado y continuado por el bienestar infantil.

En segundo lugar, la experiencia del tiempo vivido, que deja constancia de la necesidad de dar pequeños pasos progresivos pero sin pausa, que permitan trasladar la idea del proyecto de promoción a la comunidad, haciéndola propia.

En tercer lugar, debemos recoger también que trata de un proceso que sigue en marcha, no sin dificultades, dado que en él toman parte colectivos con intereses a veces dispares, lo que supone seguir insistiendo en poner de relieve aquello que les une, su interés en que los niños, niñas y adolescentes participen de ese bienestar psicosocial que dirige el objetivo final de este proyecto.

Bibliografía

- ÂHLÉN, E. (coord) (2004). *So you want to involve children in research*. Olso: Save the Children.
- ARRUABARRENA, I. (2010). La protección a la infancia y el trabajo en red en las administraciones públicas. En M.A. González, M. A. Díez y J.C. Roca (coord.) *Trabajo en red: claves para avanzar en el maltrato a la infancia* (pp. 79-87). Valladolid: REA y Gerencia de Servicios Sociales.
- DE LA RIVA, F Y MORENO, A. (2002). *Redes Asociativas: Sumar fuerzas para multiplicar resultados*. Cornellá de Llobregat: Fundación Esplai. Recuperado el 15/06/2014 de http://www.boluntariotza.net/comun/cuadernos/redes_asociativas.pdf.
- DE MIGUEL, M., & FERNÁNDEZ, M. (2002). Detección precoz del maltrato infantil. Programa piloto de trabajo en red. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 25 (2), 25-34.
- HIDALGO, V., OLIVA, A., JIMÉNEZ L., ANTOLÍN, J., MENÉNDEZ S. & LORENCE, B. (2006). *Proyecto de apoyo integral las familias*. Memoria final no publicada.
- LÓPEZ F. (2008). *Necesidades de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ F., CARPINTERO, E., DEL CAMPO, A., LÁZARO S. & SORIANO, S. (2006). *Programa Bienestar*. Madrid: Pirámide.



- MORGAN A. (2014). Revisiting the asset model: a clarification of ideas and terms. *Global health promotion*, 21 (2), 3-6.
- TRENADO, R., PONS, G. & CEREZO M. A. (2009). Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 24-32.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la Sociología: el grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- OLIVA, A., RÍOS, M., ANTOLÍN, L., PARRA, A., HERNANDO, A. & PERTEGAL, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 223-234
- PARRA, A., OLIVA, A & ANTOLÍN L. (2009) Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 3 (30), 265-275.



Motivación, ansiedad y autoconcepto en Educación Superior: efectos de metodologías y conductas docentes en el conocimiento y rendimiento de los estudiantes

Motivation, anxiety and self-esteem in Higher Education: effects of teachers' behaviors and methodologies on students' awareness and efficiency

Holgado-Sáez, Christina*. Sam Houston State University (Huntsville, Texas)

* Datos de contacto: +34 (936) 7306402 | cxh047@shsu.edu

Resumen

Numerosas investigaciones han estudiado los efectos de la motivación, la ansiedad y el autoconcepto en la adquisición del conocimiento y rendimiento de los estudiantes en diversos contextos educativos, también en el universitario. La literatura ha concluido que la presencia de las tres variables es inevitable por su cualidad connatural. No obstante, la conducta y la metodología del profesor determinarán el incremento o el descenso de los niveles de las variables enunciadas. Además, su presencia puede constituir una limitación significativa para cualquier área de conocimiento. Por todo lo anterior, es tarea del docente identificar las señales alarmantes en orden a detectar la ansiedad y la pérdida de motivación y autoestima. Y, en consecuencia, crear ambientes de enseñanza-aprendizaje que no intimiden al estudiante, al contrario, que supongan una sensación de alivio a su motivación, ansiedad y autoconcepto. Con todo, el objetivo de estas líneas es identificar comportamientos que originen niveles altos de ansiedad y descenso del autoconcepto, así como los motivos por los que el alumnado presenta niveles bajos de motivación. Igualmente, se aportarán soluciones al profesorado con la finalidad de detectar discentes con dichas características para establecer una relación óptima entre el profesor y el estudiante.

Palabras clave: *motivación, ansiedad, autoconcepto, universidad, modificación de la conducta social, cambio social.*

Resumen en inglés

The effects of motivation, anxiety and self-esteem both on the acquisition of knowledge and students' performance in diverse educational contexts have been studied in many publications. The literature has concluded that the presence of these variables is inevitable due to its inherent quality. However, the increase or decrease of the variables' levels will be defined both by the teachers' behaviors and methodology. Moreover, the presence of these variables can be a significant limitation for any field of knowledge. Due to all of this, the teacher's task consists of identifying the alarming signals in order to detect anxiety and loss of motivation and self-esteem. As a consequence, he should create environments of teaching and learning in which the students should not be intimidated. On the contrary, these environments have to generate a feeling of



relief concerning motivation, anxiety and self-esteem. In addition, the aim of this paper consists of identifying certain behaviors, which could cause high levels of anxiety and decrease of self-esteem, as well the reasons why students have low levels of motivation. Besides, solutions for teacher staff will be provided by detecting students with such characteristics in order to establish an optimal relationship between the teacher and the student.

Palabras clave en inglés: *motivation, anxiety, self-esteem, university, behavior modification, social change.*

Introducción

El Libro blanco de la Comisión Europea de 1995, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, destacaba la importancia que tiene para Europa la inversión inmateral en educación y en investigación, suponiendo un cambio social a largo plazo en los individuos. Junto a esto, analizaba y proponía las orientaciones prioritarias a conseguir: (i) la adquisición de nuevos conocimientos, (ii) el acercamiento a la escuela y a la empresa, (iii) luchar contra la exclusión, (iv) hablar tres lenguas comunitarias y (v) conceder mayor importancia a la inversión en formación. Además, esta Comisión fijaba como meta que todos los ciudadanos comunitarios pudieran expresarse en tres lenguas, esto es, la lengua materna y dos más, con la finalidad de garantizar la igualdad de oportunidades. Por otro lado, en los últimos años los profesores de lenguas extranjeras han asistido a una ampliación de los objetivos que han de llevarse a cabo en los programas lingüísticos, de tal manera que el factor de carácter afectivo se incorpora a la instrucción de idiomas como aspecto relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así también el factor de carácter situacional e individual en el éxito final de los estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Por ejemplo, Arnold (2000) recoge en su obra una serie de trabajos enfocados a la dimensión afectiva actual relativa a la enseñanza de idiomas, apreciando la memoria o los rasgos de personalidad del alumno, el campo del profesor y el espacio de interacción, donde el anterior pone en práctica los recursos de que dispone. Todo ello nos aproxima a la complejidad de los procesos que tienen lugar en el contexto áulico y de qué manera podrían generar cambios sociales en la Educación Superior.

El autoconcepto o la autoestima en el estudiante

Aprender un idioma implica una actividad interactiva, i.e. el objetivo final viene determinado por la acción de comunicarnos, por interactuar con otros hablantes y con su cultura. No obstante, el proceso de adquisición de una lengua moderna puede sufrir una merma o una gran influencia, debido a las características individuales y connaturales a la personalidad del alumno, el cual facilitará u obstaculizará el aprendizaje según la forma que tenga de verse a sí mismo y de otorgar valor a sus capacidades. Como consecuencia de ello, sus factores intrínsecos ejercerán una influencia esencialmente positiva o negativa, de tal manera que las múltiples emociones involucradas en el aprendizaje de idiomas conforman un todo, se encuentran entrelazadas y resultaría inútil aislar la influencia de unas y de otras (Arnold & Douglas, 2000).



La autoestima, factor individual, aparece definido por la DRAE como “valoración generalmente positiva de sí mismo”, término que implica la evaluación que, de forma inevitable, realizan las personas sobre su propia valía. La percepción que poseamos de nosotros mismos dependerá de nuestras experiencias internas y de la relación con el mundo exterior (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Para estos autores dichas autopercepciones están influenciadas principalmente por las evaluaciones de personas significativas, de los refuerzos y las atribuciones de la propia conducta. Por otro lado y en el contexto que nos ocupa, Mercer (2011) evidencia que el autoconcepto académico se determina por cómo el individuo se auto percibe y por sus opiniones evaluativas en el contexto reglado. A este tenor, Blue (1994) y Huang y Chang (1998) demuestran que los alumnos se observan con la oportunidad de un mayor logro académico que el realmente considerado por el docente. A los anteriores se suman Arnaiz y Guillén (2012a) expresando que este factor precitado desempeña un papel primordial en la totalidad de las situaciones relacionadas con el aprendizaje. Por tanto, la idea de mejorar el autoconcepto de nuestros discentes debe considerarse como un aspiración esencial en la educación y, sin lugar a dudas, se ha asociado a logros educativos, por ejemplo, mejores resultados académicos, perseverancia, mejor elección de las asignaturas y actitudes para el aprendizaje (Arnaiz & Guillén, 2012a). En tal caso, lo que los estudiantes sienten sobre sí mismos determinará la forma en que afrontan los retos de la experiencia del aprendizaje y también su relación con los demás (Arnold, 2007). En su investigación con estudiantes universitarios relacionada con la autoestima, Brown y Smart (1991) advirtieron que los sujetos que se percibían como amables y serviciales tenían un comportamiento prosocial, *i.e.* contribuían a un resultado eficaz mediante la negociación, resolución y análisis de problemas, clarificación o conducta respetuosa. Igualmente, descubrieron que las personas con alta autoestima poseían menos dificultades para conservar una imagen positiva de sí mismos tras un fracaso. Sin embargo, los sujetos con baja autoestima no solo encuentran complicado reafirmar la imagen de sí mismos después de un fallo, también presentaban una tendencia a comportarse de forma egoísta. El aprendizaje de idiomas obliga mucho más la “implicación del yo” o “el compromiso del ego” que en otras áreas de conocimiento (Horwitz, 2007). Debido a la naturaleza intrínsecamente social del proceso de aprendizaje de idiomas (Jones, 2008; Williams & Burden, 1997, citado en Arnaiz & Guillén, 2012a), un problema muy común en los discentes es que sienten que sus ideas no se expresan adecuadamente en la lengua meta, hecho que puede provocarles una imagen de inmaduros, insensatos o pueriles (Arnold & Brown, 2000; Pellegrino, 2005). La puesta en práctica de una lengua, cuyo pleno dominio no figura en manos del individuo, convierte al “ego” en un elemento especialmente vulnerable (Tsui, 1996). Como Mercer (2011) explica con precisión, la “visibilidad” característica del proceso de aprendizaje de idiomas radica en el ámbito que respecta a la destreza oral, que puede convertirla en una dura prueba emocional.

Con todo, y debido al efecto que el factor individual “autoconcepto” o “autoestima” puede originar en la asimilación de un idioma, no cabe duda que se requiere más investigación en esta dirección.



Marsh (2006) determina que si los investigadores se interesan especialmente por el autoconcepto en particular, entonces las materias académicas deberían evaluarlo con escalas específicas para asignaturas concretas. Arnold y Brown (2000) enfatizan que la relación entre el afecto y el aprendizaje de idiomas es bidireccional. La atención al anterior puede mejorar el proceso de instrucción y las sesiones lingüísticas pueden ayudar a la construcción del lado afectivo de los estudiantes. En el contexto áulico tratamos con la dimensión afectiva de los alumnos, pues bien, lo que realmente debería preocuparnos es crear y emplear emociones más positivas y facilitadoras, en lugar de solventar problemas originados por las emociones negativas, dado que pueden atenuar nuestra capacidad inestimable de aprendizaje.

La motivación en el estudiante

Cuando un docente se plantea las sesiones presenciales de su materia ha de tener en cuenta a los estudiantes. En el caso que aquí nos ocupa, la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, supondrá para muchos de ellos una nueva experiencia, de tal manera que podrán mostrarse inseguros no solo acerca de lo que el aprendizaje de un idioma implica, sino también de cómo llevarlo a cabo. Numerosos profesores primerizos en la enseñanza de una lengua moderna abordan sus tareas docentes con ciertos niveles de ansiedad. En consecuencia, tienden a centrarse en sí mismos, a diferencia de los docentes más experimentados que focalizarán en el tema. Estos últimos cuentan con diversas habilidades, derivadas de la experiencia: son capaces de pensar en el contenido docente en el contexto de las necesidades y capacidades de sus estudiantes e, igualmente, planificar la instrucción que considera a las anteriores. La literatura afirma que existen tres características propias del discente, las cuales surgen repetidamente y muestran su relevancia en el aprendizaje de un idioma, a saber, la motivación, la ansiedad y las creencias sobre el aprendizaje de lenguas.

Nos centraremos en la primera: la motivación, ampliamente aceptada por docentes e investigadores como uno de los factores clave que influye en el índice y en el éxito de aprendizaje de un idioma (Nicholson, 2014). Esta variable proporciona el estímulo principal tanto para iniciar el aprendizaje de una lengua como, y con posterioridad, otorgar la fuerza conductora que ayudará a mantener el dilatado y, con frecuencia, tedioso proceso de aprendizaje. Sin la suficiente motivación, incluso los individuos con las habilidades más extraordinarias no podrán conseguir sus objetivos a largo plazo. Tampoco serán suficientes ni los correctos y adecuados currículums, ni una óptima instrucción para lograr el éxito de los estudiantes. Una motivación alta compensaría las deficiencias sustanciales tanto en la actitud de uno mismo por aprender un idioma como en las condiciones en las que ocurre el aprendizaje, es decir, el ambiente que el propio profesor origina en el aula (Makewa, Role & Tugut, 2013; Maftoon & Ziafar, 2013). Por su parte y teniendo en cuenta el rol de los docentes en relación a la motivación, Pourhosein, Leong y Banou (2012) la denominan “el corazón descuidado” de la enseñanza de idiomas. Como profesores, nos olvidamos con



frecuencia de que todas nuestras actividades de aprendizaje se filtran a través de la motivación de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes controlan el flujo del aula. Sin su motivación no hay pulso, no hay vida en el contexto áulico. Cuando aprendemos a incorporar enfoques directos, generamos y provocamos la motivación de los estudiantes en nuestra enseñanza y, por ende, lograremos ser educadores con éxito. La actitud positiva o negativa del alumnado hacia la lengua y/o hacia los hablantes nativos influirá directamente en el proceso de aprendizaje, ya que podría activar, estimular, favorecer o, el efecto contrario, obstaculizar y complicar dicho proceso.

La ansiedad en el estudiante

Todos hemos experimentado ansiedad en algún momento de nuestras vidas o en alguna situación concreta. No obstante, una de las disciplinas más propensas a la ansiedad es el aprendizaje en lenguas modernas, llegando a obstaculizar con gran fuerza su proceso de adquisición (MacIntyre, 1998, 1995) y uno de los contextos educativos que sufre con más virulencia este factor es el académico. Campbell y Ortiz (1991) muestran en su estudio que los niveles de ansiedad en las clases de idiomas resultan alarmantes en la comunidad estudiantil universitaria, de tal manera que los niveles lingüísticos adquiridos pueden verse afectados hasta tal punto de deteriorarse. Además, apuntan que probablemente la mitad de todos los estudiantes de lenguas extranjeras experimentan un nivel inicial de ansiedad. Coincidiendo con los anteriores, MacIntyre y Gardner (1991a, 1991b) manifiestan que la ansiedad en el campo de los idiomas, tanto si hablamos de una lengua extranjera como de una segunda, plantea potenciales problemas debido a que origina interferencias en la adquisición, retención y producción lingüística.

Ya en la década de los 80 Krashen (1985a, 1985b, citado en Von Wörde, 2003) sostuvo que la ansiedad no solo reprime la capacidad del estudiante en el momento de procesar la lengua entrante, sino que también cortocircuita el proceso cognitivo. Para el autor una interacción tiene lugar entre la ansiedad, la dificultad de la tarea y la capacidad, elementos que interfieren desde la recepción de la información (*input*), pasando por el procesamiento y la recuperación de la anterior, hasta la generación de nuevos enunciados. Por tanto, si la ansiedad afecta o perjudica a la función cognitiva, aquellos alumnos que sientan ansiedad aprenderán menos y consecuentemente serán incapaces de demostrar lo que han aprendido. Luego, experimentarán más casos de errores que intensificarán cada vez su ansiedad.

Este factor afectivo e individual se vincula a sentimientos negativos como la frustración, el miedo, la inseguridad y la tensión, y surge en el momento en que el estudiante debe actuar en un idioma diferente (Marcos-Llinás y Juan-Garau, 2009). Varias situaciones provocan dicho estado: en primer lugar, las metodologías empleadas, máxime aquellas focalizadas en las destrezas comunicativas, que engloban más aspectos personales, como por ejemplo los sentimientos. La presencia de la ansiedad en el contexto áulico origina estados nerviosos y de aprensión atenuando el rendimiento hacia niveles inferiores, provocando que los alumnos sufran interferencias cognitivas que dificulten la



ejecución de una tarea determinada (Arnold, 2000). Por lo que respecta a otro tipo de muestras de ansiedad, Roncel (2008) indica que la ansiedad en el contexto áulico de idiomas influye muy negativamente en el rendimiento de los estudiantes y, de forma más específica, lo relaciona con déficits en la comprensión oral, adquisición del léxico, expresión, disminución en la calificación de los cuestionarios/exámenes, menor valoración en los cursos de idiomas e incluso podría entrar en juego la combinación de todos los factores enunciados. Como consecuencia, incide MacIntyre (1995) el alumno podrá adoptar un comportamiento dañoso en las situaciones de aprendizaje de lenguas modernas, las cuales provocarían problemas o conflictos en el procesamiento cognitivo de los contenidos.

Conclusiones

Llegados a este punto y una vez expuesto el estado del arte en relación a las variables de motivación, ansiedad y autoconcepto en el contexto universitario, en general, y en las lenguas modernas, en particular, resulta imprescindible aportar sugerencias para disminuir al máximo la presencia de las anteriores entre el alumnado universitario. Como consecuencia, se conseguiría el cambio social en la educación superior con respecto a la relación de los estudiantes y el profesorado.

En cuanto a la variable de la motivación deberían tenerse en cuenta factores significativos: (i) *el método*: aunque puede resultar en ocasiones decepcionante, sí se puede afirmar que se trata de una variable totalmente controlable y modificable. No obstante, sería un error afirmar que es el único elemento que afecta al proceso de enseñanza/aprendizaje; (ii) *la edad*: las personas adultas tienen mayor dificultad en la adquisición de una lengua distinta a la suya; (iii) *la aptitud*: variable que examina diversos aspectos relacionados, *e.g.* con la habilidad de analizar oraciones gramaticalmente, el dominio de la fonética del idioma objeto de estudio, etc.; (iv) *la actitud*: este factor guarda una estrecha relación con la motivación y con el contexto social en el que se ubica el discente; *i.e.* el alumno va a rodearse no solo de su profesor y compañeros de clase, sino también de sus familiares e, incluso, de los hablantes de la nueva lengua. Las actitudes de esas personas con el estudiante influirán directamente sobre su motivación; (v) el diseño de los materiales didácticos será considerado un elemento muy determinante para lograr un mayor nivel de motivación del estudiante y del profesor. Las actividades de aprendizaje y los recursos docentes pueden estimularlos, de tal manera que la praxis de enseñar y aprender podría percibirse como un sentimiento motivador o desmotivador, razón por la cual habría que considerar la primera, enseñar, el componente más fácilmente modificable; (vi) las situaciones de aprendizaje colaborativo afectan de forma positiva a la motivación, en un grado aún mayor que las situaciones de tarea individual (trabajo a solas) o competitiva (en grupos de dos o tres alumnos); (vii) incorporar actividades con una finalidad concreta, ya que cuando los estudiantes descubren algo que les resulta útil e importante, mediante su propio sentido de la observación y habilidades interpersonales, todo se transforma y se genera una materia prima denominada "conocimiento". Por lo tanto, como docentes no deberíamos solo centrarnos en las clases frontales, sino también motivar con



actividades prácticas; (viii) uso de recursos didácticos más sofisticados y acordes a la revolución tecnológica que experimentan los jóvenes; (ix) fomentar la orientación orientadora frente a la instrumental, y (x) fomentar la motivación intrínseca frente a la extrínseca. En la actualidad, las instituciones y los profesores fomentan únicamente la motivación extrínseca, en el sentido de que la enseñanza dirigida por el docente tiene como objetivo la competitividad, reflejada en las notas y en las pruebas evaluativas, como consecuencia, la labor del alumno radica en satisfacer a los docentes en lugar de desarrollar “el conocimiento en las mentes independientes”.

En cuanto a la variable de la ansiedad podrían aportarse las siguientes sugerencias con la finalidad de reducirla: (i) animar a los alumnos a percibir los casos de ansiedad como un episodio transitorio; (ii) promover la autoestima y la confianza en sí mismos, ofreciendo oportunidades para un óptimo rendimiento en la clase de idiomas; (iii) tolerar la ambigüedad en el seno de un escenario tolerante y en absoluto amenazador; (iv) aminorar la competitividad áulica; (v) explicar con claridad el propósito de la clase y ayudar a los participantes a desarrollar estrategias para conseguirlo; (vi) permitir el uso del idioma sin una actuación perfecta; (vii) elaborar pruebas evaluativas con ejercicios conocidos que no conduzcan a situaciones de ambigüedad; (viii) ofrecer premios o recompensas interesantes que favorezcan la utilización del idioma, entre otras. Del mismo modo, habría que tener en consideración: (i) el instructor debe solicitar a los estudiantes que verbalicen sus miedos y temores y anotarlos en la pizarra; (ii) emplear un gráfico de ansiedad en el que los alumnos puedan señalar en qué momento de la interacción tienen lugar los niveles más elevados de ansiedad; (iii) reforzar positivamente a los estudiantes y desarrollar expectativas reales, en el sentido de la imposibilidad de expresarse de forma correcta o adquirir un acento perfecto tras un año de clases; (iv) un buen sentido del humor y un carácter cordial, relajado y flexible por parte del docente ayudan a los participantes a sentirse cómodos, además de animarlos en la expresión oral; (v) cometer errores debe percibirse como parte esencial en el proceso de aprendizaje de un idioma y cualquiera puede incurrir en ellos; (vi) aumentar el trabajo colaborativo mediante actividades por pares, grupos pequeños o con juegos, pues favorecen la participación, la motivación y reducen la ansiedad; (vii) evitar sentar a los discentes en orden alfabético, prescindir de las presentaciones en formatos de una lectura (*oral reading*) o de un informe (*oral report*), y (viii) los programas lingüísticos deben desarrollar evaluaciones justas en función de la instrucción en la clase de idiomas.

Por último, en cuanto al autoconcepto, recalcar la necesidad de: (i) realizar críticas constructivas frente a aquellas destructivas, reforzando así la propia auto-valoración de los estudiantes; (ii) comunicar mensajes positivos en el aula con el fin de mejorar la autoestima, dado que la creencia que los discentes posean de sus capacidades puede ejercer una fuerte influencia en su rendimiento; (iii) ser precavidos con el tratamiento de errores, ya que no solo se debe intimidar a los alumnos en su camino hacia la oralidad, sino también fomentar un ambiente relajado, y (iv) en el contexto áulico tratamos con la dimensión afectiva de los alumnos, pues bien, lo que realmente debería preocuparnos es crear y emplear emociones más positivas y facilitadoras, en lugar de solventar



problemas originados por las emociones negativas, dado que pueden atenuar nuestra capacidad inestimable de aprendizaje.

Bibliografía

- COMISIÓN EUROPEA (1995b). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ARNAIZ, P. & GUILLÉN, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (1), 5-26.
- ARNAIZ, P. & GUILLÉN, F. (2012). Self-concept in University-level FL Learners. *The International Journal of the Humanities*, 9 (4), p. 82.
- ARNOLD, J. (2007). Self-concept as part of the affective domain in language learning. En F. Rubio (Ed.), *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 15-16). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- ARNOLD, J. (2000) (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. & DOUGLAS BROWN, H. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (p. 26). Madrid: Cambridge University Press.
- BLUE, G.M. (1994). Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does it Work? *CLE Working Papers*, 3, 18-35.
- BROWN, J.D. & SMART, S.A. (1991). The self and social construct: Linking self-representations to prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 368-375.
- CAMPBELL, C.M. & ORTIZ, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety. A foreign language anxiety workshop. En E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HORWITZ, E.K. (2007). Foreword. En F. Rubio (Ed.), *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 9-11). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- HUANG, S.C. & CHANG, S.F. (1998). Self-Efficacy in Learners of English as a Second Language: Four Examples. *Journal of Intensive English Studies*, 12, 23-40.
- JONES, J.F. (2008). A cultural context for language anxiety. *EA Journal*, 21 (2), 30-34.
- MACINTYRE, P.D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79 (1), 91-99. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x.



- (1991a). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. En E.K. Horwitz, & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 41-54). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x.
- (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MAFTOON, P. & ZIAFAR, M. (2013). Effective Factors in Interactions within Japanese EFL Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 74-79. DOI: 10.1080/00098655.2012.748641.
- MAKEWA, L.N., ROLE, E. & TUGUT, E. (2013). Students' Perceived Level of English Proficiency in Secondary Schools in Dodoma, Tanzania. *International Journal of Instruction*, 6(2), 35-52.
- MARCOS-LLINÁS, M. & JUAN-GARAU, M^a. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency – Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 94-111.
- MARSH, H.W. & CRAVEN, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 95–180.
- MERCER, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. London: Springer.
- NICOLSON, M. & ADAMS, H. (2014). The language classroom: place of comfort or obstacle course? *The Language Learning Journal*, 38(1), 37-49. DOI: 10.1080/0957173093545202.
- OXFORD, R.L. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (pp. 77-86). Madrid: Cambridge University Press.
- PELLEGRINO, V.A. (2005). *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POURHOSEIN GILAKJANI, A., LEONG, L.-M. & BANOU SABOURI, N. (2012). A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7, 9-16. DOI: 10.5815/ijmeecs.2012.07.02.
- RONCEL VEGA, V.M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 7, 1-20.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. & STANTON, G.C. (1976, Verano). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of construct interpretations*, 46 (3), 407-441.



- TSUI, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. En K. Bailey, & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education* (pp. 145-167 *passim*). Cambridge: Cambridge University Press.
- VON WÖRDE, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8 (1), 1-14.
- YOUNG, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.



Las universidades españolas ante la cultura del emprendimiento

The Spanish universities and the entrepreneurship culture

Suárez Lantarón, Belén*. *Universidad de León*; López Medialdea, Ana. *Universidad Pablo de Olavide*

* Datos de contacto: +34 645835535 | belen.lantaron@unileon.es

Resumen

La etapa económica que nos ha tocado vivir nos ha enfrentado a una crisis económica y una transformación del mercado laboral. Las tasas de desempleo se han disparado en muchos países llegando a alcanzar cifras nunca antes imaginadas y afectando de modo especial a los jóvenes, incluidos aquellos con formación superior. Este estado de cosas ha favorecido el desarrollo del emprendimiento como modo de inserción laboral-salida del desempleo, también para muchos egresados. Asimismo, en esta última década y a nivel europeo, se ha incrementado la cooperación entre el mundo del trabajo y la educación superior como aseguramiento tanto de una formación inicial, como del aprendizaje de conocimientos y habilidades a lo largo de la vida, para mejorar tanto las competencias personales como las profesionales. La empleabilidad de los graduados es uno de los objetivos fundamentales del Proceso de Bolonia. Por ello consideramos que desde las propias instituciones de educación superior debe impulsarse la cultura emprendedora. El objetivo de este trabajo es presentar una visión actualizada de dicha situación, utilizando como metodología la revisión bibliográfica y de las páginas web de las universidades españolas. Los resultados señalan que la legislación y la normativa apoyan el desarrollo del emprendimiento como actividad vinculada con las instituciones de educación superior, desde las cuales ya se ha iniciado el camino de apoyo a los estudiantes como futuros emprendedores. Sin embargo, dicha cultura debería pasar a considerarse parte del currículo y desarrollarse dentro de los propios planes de estudio.

Palabras clave: *educación superior, empleo, emprendimiento, egresados, planes de estudio.*

Resumen en inglés

The economic stage that has touched us live we faced an economic crisis and a changing labor market. In many countries the unemployment rates have reached numbers never before imaged and especially affecting young people, including those with higher education. This state of affairs has encouraged the development of entrepreneurship as a means of employment- output of unemployment, also for many graduates. Also, in the last decade and at European level has been increased cooperation between the world of work and higher education as assurance both initial training and the acquisition of knowledge and skills throughout life, to improve both personal skills as professionals. The employability of graduates is one of the key objectives of the Bologna Process. Therefore we consider that from the institutions of higher education must be fostered an entrepreneurial culture. The aim of this paper is to present an updated view of this situation, using



as a method the review of the literature and the web pages of Spanish universities. The results show that the laws and regulations support the development of entrepreneurship as an activity linked to the colleges, from which has already begun the road to support students as future entrepreneurs. However, this culture should pass considered part of the curriculum and develop within the curricula

Palabras clave en inglés: *Higher Education, employment, entrepreneurship, graduate, curricula.*

Justificación

La crisis económica sufrida por la mayoría de países en estos últimos años ha influido en el modo de entender el mercado laboral. Las tasas de desempleo se encuentran en cifras nunca antes imaginadas. Según las estadísticas elaboradas por Eurostat, en Europa, la cifra¹ de desempleados en julio de 2014 alcanzaba el 10,2% en el área de la UE (28 países), mientras que en el caso de España, este dato se incrementa hasta un 24,5%. Además, y siguiendo los datos que aparecen en dicha base, las regiones de Andalucía, Ceuta, Melilla, Canarias y Extremadura se sitúan a la cabeza de Europa, con cifras de desempleo entre el 30 y el 36,3%.

Gráfica 1. Regiones de la UE con mayor desempleo



Fuente: Datos de Eurostat publicados en el País Digital en mayo de 2014.

Como ya señala Formichela (2004), ante esta falta de empleo, comienza a vislumbrarse como una oportunidad de empleo el autoempleo; es decir, la propia generación de trabajo, la gestión para autoemplearse y crear empresas (Martín López et. al, 2013). Como consecuencia, últimamente, el concepto de emprendimiento ha ganado relevancia en nuestra sociedad.

¹ Cifras consultadas en la base de datos de Eurostat el 4 de septiembre de 2014, siguiendo el enlace: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020&tableSelection=1&plugin=1>



Por otro lado, es bien sabido que, entre las funciones que más intrínsecamente se asocian con la universidad, está el desarrollo de la empleabilidad de sus estudiantes; es decir, proporcionarles las competencias necesarias para el empleo (García Manjón y Pérez, 2008). Pero, además de proporcionar dicha capacitación, trabajos como el de Sánchez García et al (2011), Santana Vega (2010) o Vieira (2009) destacan el hecho de que las universidades deben incrementar sus esfuerzos para ayudar a sus estudiantes a realizar una adecuada transición del mundo académico al profesional.

Son estas cuestiones las que nos llevan a plantearnos como objeto de estudio, qué se entiende por emprendimiento y qué acciones se realizan, desde las universidades españolas, en relación con dicha cuestión.

Objetivo y Metodología

Definido el objetivo de nuestro trabajo:

“Realizar una aproximación al concepto de emprendimiento, así como conocer qué actuaciones llevan a cabo en las universidades españolas en esta materia”

La metodología utilizada para alcanzarlo, ha sido la siguiente:

Iniciamos el trabajo con una revisión bibliográfica, la cual nos permite obtener una aproximación al concepto de emprendimiento.

La información sobre las actividades realizadas por los servicios de orientación profesional universitarios se obtiene mediante una entrevista (cuestionario on-line) realizada a los responsables de dichos servicios, obteniendo respuesta de 45 de dichos servicios (33 de universidades públicas y 12 de universidades privadas).

Resultados

Concepto de emprendimiento

Observamos que, las actividades que tienen que ver con el autoempleo y la creación de empresas se recogen bajo varias terminologías: *emprendimiento*, *emprededurismo*, *empredurismo*, etc. En este sentido, las autoras consideramos que el término *emprendimiento* es mejor que otros términos utilizados para aludir a dicho espíritu emprendedor, pues, se considera que *emprededurismo* o *empredurismo* son malas traducciones de la palabra inglesa *entrepreneurship* utilizada para describir esta realidad. Además, el término emprendimiento ya figura en el avance de la vigésima tercera edición del Diccionario de la lengua española de la Real Academia, con los significados de “acción y efecto de emprender (acometer una obra)” y “cualidad de emprendedor”.

Además, hay que señalar que éste es un campo vasto que involucra diferentes tópicos como financiación del emprendimiento, características del emprendedor, emprendimiento corporativo,



empresas de familia, reconocimiento de oportunidades, aprendizaje y emprendimiento social, entre otros (Guzmán y Trujillo, 2008). Por tanto, ¿cómo entender el emprendimiento?

Son varias las definiciones localizadas para el fenómeno emprendimiento:

- Stevenson (2000, citado en Formichela, 2004, p. 3) indica que emprender es perseguir la oportunidad más allá de los recursos que se controlen en la actualidad.
- El Libro Verde de la Comisión de las Comunidades Europeas (2003, citado en Espíritu, González y Alcaraz, 2012, p.32), se define el emprendimiento como un “modelo mental y el proceso de crear y desarrollar una actividad económica combinando con cierto talante gerencial, riesgo con creatividad y/o innovación, bien sea, en una organización nueva o en una existente”
- Formichela (2004), señala que, puede definirse, dentro de las múltiples acepciones que existen del mismo, como el desarrollo de un proyecto que persigue un determinado fin económico, político o social, entre otros, y que posee ciertas características, principalmente que tiene una cuota de incertidumbre y de innovación.
- Gutiérrez (2006, citado en Espíritu et. al, 2012, p. 32) describe el emprendimiento como una capacidad para realizar proyectos de acción en un entorno de oportunidades identificadas, con la suficiente determinación para organizar los medios y recursos para aplicarlo.
- Jaramillo (2008) define el emprendimiento como una capacidad de los seres humanos para salir delante de manera novedosa y con ideas renovadas.
- Urbano y Toledano (2008) señalan que, más allá de identificarse únicamente con la creación de una nueva empresa supone la adopción de ciertas actitudes y comportamientos ante la vida profesional y personal.
- La OCDE (2011) indica que la actividad emprendedora consiste en la acción humana emprendedora en búsqueda de la generación de valor, a través de la creación o expansión de actividad económica, identificando y explotando nuevos productos, procesos y mercados.
- Wikipedia (2014) define emprendimiento como un término comúnmente usado para describir a un individuo que organiza y opera una o varias empresas, asumiendo cierto riesgo financiero en el emprendimiento.

De las definiciones estudiadas, y coincidiendo con la idea expuesta por Espíritu et. al (2012) se infiere que el emprendimiento es un acto que conlleva hacer realidad las ideas y oportunidades que han sido identificadas por individuos o colectivos en un contexto determinado.

Del mismo modo ocurre con el término emprendedor, pues no existe una definición establecida. No obstante, de las definiciones revisadas se pueden sustraer algunas características comunes que se pueden resumir en las siguientes: una persona con iniciativa, con capacidad de crear, que cree en un proyecto, que se arriesga y pone su esfuerzo en sacar a delante éste.

Como señalan autores como Formichela (2004) o Rodríguez (2009) la palabra emprendedor tiene su origen en el francés entrepreneur (pionero), y en un inicio se usó para denominar a aquellos que se lanzaban a la aventura (de viajar hacia el Nuevo Mundo, tal como lo había hecho Colón) sin tener



ningún tipo de certeza respecto a qué iban a encontrar allí. Justamente ese ingrediente de actuar bajo incertidumbre es la principal característica que distingue hoy al emprendedor y, si bien el término se asocia especialmente a quien comienza una empresa comercial, también puede relacionarse a cualquier persona que decida llevar adelante un proyecto, aunque éste no tenga fines económicos.

Para Marín Sánchez (2013) se entiende por persona emprendedora aquella que monta su propio negocio para satisfacer sus necesidades que van desde las económicas básicas, hasta las del sentido de autorrealización. El mismo autor apunta que las características que posee un emprendedor, son la capacidad organizativa, el ser analítico, entusiasta, innovador, optimista, flexible, dinámico, capaz de asumir riesgos y responsabilidades, creativo y orientado al crecimiento. En opinión del autor, los emprendedores son un factor detonante para la economía de las naciones, porque son el tipo de personas que tienen la personalidad y características necesarias para reunir los factores de la producción (Capital, recursos y mano de obra) para transformarlos, agregarles valor y distribuir sus beneficios en los miembros de una sociedad.

Además, autores como Formichela (2004), Guzmán y Trujillo (2008) establecen diferencias entre el emprendedor social y el emprendedor comercial o de negocios. Puntualizaciones estas en las que no vamos a entrar en este trabajo.

Sobre las acciones para promover el emprendimiento y la cultura emprendedora, según se recoge en el documento marco de reflexión² del IV Seminario de Internacional sobre emprendedurismo e innovación social (2012), se deben impulsar un conjunto de medidas y acciones orientadas específicamente a este fin. Algunas de ellas, y las más presentes entre los países, son:

- La sensibilización, formación y educación del espíritu empresarial, ya sea mediante acciones en los diferentes niveles del sistema educativo o bien a través de acciones dirigidas a la ciudadanía en general o a colectivos específicos (como jóvenes, mujeres, personas desempleadas, etc.).
- El fomento de las actitudes hacia la iniciativa empresarial para mejorar las actitudes de la sociedad hacia la creación de empresas y su percepción en relación a la decisión de crear una actividad empresarial (la cultura emprendedora) a través de acciones de formación y sensibilización, concursos o presentación de casos de éxito.
- La facilitación de los procesos administrativos, la reducción de la burocracia y la mejora de la calidad regulatoria/normativa a través, por ejemplo, de la creación de ventanas empresariales únicas o reduciendo los plazos y los procedimientos en la realización de trámites.
- La mejora en el acceso a la financiación facilitando las relaciones entre empresas y entidades financieras, promoviendo un mayor acceso a microcréditos, a redes de inversores y a fondos de capital riesgo o mejorando la fiscalidad (por ejemplo, a través de bonificaciones o exenciones).

² Accesible en: http://www.urb-al3.eu/uploads/documentos/documento_reflexion_innovacionemidel.pdf



- El impulso de acciones de formación empresarial con el objetivo de mejorar la capacitación de las personas emprendedoras, así como de los propios empresarios/as.
- El asesoramiento y acompañamiento a las empresas para fomentar su competitividad.

En esta misma línea, González y Díaz (2006, citados en las Actas del IV Seminario Internacional sobre emprendimiento) identifican cuatro tipologías de mecanismos para favorecer la creación de empresas innovadoras:

- Educación y sensibilización empresarial. La sensibilización hacia salidas profesionales como empresario y el desarrollo de la capacidad individual para reconocer e identificar las oportunidades empresariales deben iniciarse en etapas educativas preuniversitarias.
- Apoyo organizativo y logístico. Se trata de facilitar el paso del personal científico y académico de las universidades hacia proyectos empresariales. Además, la existencia de incubadoras o de viveros, tanto de carácter público como privado, también facilitan la existencia de éstas empresas.
- Trabajo en red con empresas y con agentes financieros. Contar con un apoyo y con un trabajo en red facilita el éxito empresarial del proyecto. Este apoyo puede ser de carácter social, de transferencia de conocimiento o de financiación.
- Formación emprendedora y asesoramiento experto. El GEM demuestra como las personas que confían en sus capacidades, competencias y experiencia presentan una probabilidad mayor para crear una empresa. Pero aparte de invertir en formación, la disposición o acceso a expertos y mentores capaces de proporcionar servicios de valor añadido reduce el riesgo percibido por las personas emprendedoras para poner en marcha un nuevo negocio.

Universidad y emprendimiento: Líneas de actuación

Partiendo de la consideración de que son los servicios de orientación profesional universitarios los encargados de orientar a los estudiantes en la construcción de su carrera, así como apoyar su inserción laboral, desde dichos centros se debería trabajar la orientación, información y apoyo al emprendimiento.

Los datos obtenidos muestran que, si bien las actuaciones en relación al emprendimiento son relativamente jóvenes, en dicha línea ya trabajan muchos servicios de orientación profesional universitarios (el 53,3% de los servicios que participaron en dicho estudio así lo confirman). El 36,4% de los servicios de las universidades privadas y el 69% de los servicios de las universidades públicas cuentan con un área que, de modo específico, trabaja el emprendimiento.

En la tabla quedan recogidos otros resultados de interés:

RESULTADOS	
Destinatarios de las actividades de emprendimiento	Graduados (46,7%) Estudiantes de últimos cursos (44,4%) Postgrados (42,2%)



RESULTADOS		
Actividades que se desarrollan	Información y sensibilización (51,1%) Orientación para el autoempleo (46,7%) Apoyo y acompañamiento (37,8%) Ayuda al desarrollo de proyectos (26,7%) Otras acciones (8,9%)	
Metodología utilizada para implementar estas actividades	Presencial (46,7%) Grupal (46,7%) Individual (44,4%)	
Colaboradores externos y modo de colaborar	Antiguos alumnos/as Fundaciones/ONGs Servicio público de empleo Ayuntamientos Empresas	Participación activa en dichas actividades (37,8%) Financiación (33,3%) Aportación de material o recursos (33,3%)

Además, en esta área y en relación con la satisfacción de los usuarios, los servicios de orientación profesional cuentan con indicadores, tanto de satisfacción de sus usuarios, como de resultados.

Conclusiones

A lo largo del trabajo se subraya que el autoempleo y la creación de empresas como salida del desempleo es un recurso que se va consolidando cada vez más en nuestra sociedad. Esta solución es asumida también desde el ámbito de la educación superior, que la observa como medida de inserción laboral de sus egresados y titulados. Además, esta apuesta para favorecer la *cultura del emprendimiento* se ve reflejada en las actuaciones que, desde los servicios de orientación profesional universitarios, se han desarrollado en esta línea.

Es cierto, como señalan Martín López et. al (2013, p. 76) que “es necesario generar un ambiente cultural en el que ser empresario [...], esto es, hemos de dotarnos de una cultura emprendedora actualmente escasa”. Sin embargo, y a pesar de que aún hay mucho por hacer en las universidades en materia de emprendimiento, se debe reconocer que cada día son más las instituciones que cuentan con programas de viveros de empresas y vinculación con el sector empresarial, lo que permite orientar sus planes de estudios, no sólo como fuente de conocimientos técnicos, sino también a formar las características y personalidades emprendedoras en sus estudiantes y apoyarlos en la elaboración de planes de negocios, alentándoles en su iniciativa de emprender.

Apoyándonos en la idea expuesta por Marín Sánchez (2013, p.1): “Las universidades deben desempeñar el rol de promover nuevos emprendedores, dándoles la formación educativa, de personalidad y apoyándolos en la elaboración de planes de negocios viables y bien fundamentados que incrementen las probabilidades de éxito de su emprendimiento” o haciendo referencia a los objetivos definidos por la Comisión Europea (2008) donde se intenta desarrollar el dinamismo emprendedor entre los estudiantes, dotarles de los conocimientos necesarios para gestionar una empresa, así como desarrollar en ellos las habilidades y competencias necesarias para identificar y



explorar sus oportunidades de acuerdo con su perfil formativo, y como conclusiones básicas, establecemos la necesidad de continuar profundizando en la orientación para el emprendimiento como vía de gestión para la inserción laboral de los egresados, considerando que, además de procurar información (jornadas, seminarios, o a través del propio servicio) también deben incorporarse acciones en relación con el emprendimiento en el marco de los planes de estudio.

Bibliografía

- COMISIÓN EUROPEA (2008). La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Dirección General de empresa e industria. Consultado el 20 de agosto de 2014 en el siguiente enlace: http://www.cdiex.org/aprendizaje/documento_8.pdf
- ESPÍRITU, R.; GONZÁLEZ, R.F. y ALCARAZ, E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras: un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 22, 29-53.
- FORMICHELA, M.M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Buenos Aires: Convenio INTA.
- GARCÍA MANJÓN, J.V. y PÉREZ, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/9, formato digital.
- GUZMÁN, A. y TRUJILLO, M.A. (2008). Emprendimiento social: Revisión de la literatura. *Estudios Generales*, 24 (109), 105-125.
- JARAMILLO, L. (2008). Emprendimiento: concepto básico en competencias. *Instituto de Estudios de Educación*, 7, diciembre 2008, versión digital.
- MARÍN SÁNCHEZ, J. (2013). La orientación emprendedora. Comunicación presentada en el Congreso Estatal de Ciencias Administrativas, celebrado el 11 y 12 de enero de 2013 en Veracruz, México.
- MARTÍN LÓPEZ, S.; FERNÁNDEZ, J; BEL, P. y LEJARRIAGA, G. (2013). Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza. CIRIED-España. *Revista de Economía pública, social y cooperativa*, 78, 71-90.
- OCDE (2011). *Entrepreneurship at Glance 2011*. Bruselas: OECD Publishings.
- RODRÍGUEZ, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento y Gestión*, (26), 94-119.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.F.; MANZANO, N.; RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. *Revista de Educación*, (365), 719-732.
- SANTANA VEGA, L. (2010). Transición a la vida activa. *Revista de Educación*, (351), 15-21.



URBANO, D. y TOLEDANO, N. (2008). *Invitación al emprendimiento: una aproximación a la creación de empresas*. Barcelona: UOC.

VIEIRA ALLER, M.J. (Dir.) (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Madrid: MEC.



Compartiendo y aprendiendo entre profesionales de la educación: Universidad, escuela y Educación Social

Understanding and learning among education professionals: University, School and Social Education

Uribe-echevarria Flores, Aranzazu; Mendizabal Ituarte, Amaia; Alonso Olea, María José.

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea

* Datos de contacto: +34 943015599 | arantxa.uribe@ehu.es

Resumen

En esta comunicación se presenta una práctica colaborativa de investigación comunicativa entre profesorado universitario y profesionales de la educación social y escolar que se han involucrado igualmente en el proceso de la misma: el diseño, el desarrollo, la producción y la difusión de resultados. La metodología para el desarrollo del objeto de la investigación, "Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y la educación social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca", ha implicado la interrelación entre diferentes agentes y profesionales educativos y socioeducativos. Así, bien a modo individual o bien mediante grupos de discusión comunicativos, hemos contribuido a establecer dinámicas comunicativas y relacionales, de forma que los profesionales revertimos a nuestros ámbitos de trabajo y espacios de intersección (coordinación, trabajo en red) los resultados de nuestra participación con una visión más comprensiva y comunitaria.

Palabras clave: *interacción socioeducativa, infancia desprotegida, investigación comunicativa-crítica, Comunidad Autónoma Vasca*

Resumen en inglés

A collaborative practice in communicative research between university teaching staff and social education professionals who have been involved equally in the process thereof is presented in this paper: designing, developing, producing and disseminating results. The methodology for developing the scope of the research, "Perception of the relationship between professionals in school education and social education who are involved with vulnerable children in the Basque Autonomous Community", involved interaction between different stakeholders and educational and socio-educational professionals. Hence, we have helped to establish communication and relational dynamics, individually or in communicative discussion groups, so that as professionals we revert the results of our participation to our areas of work and common ground (coordination, networking) with a more comprehensive and community-oriented

Palabras clave en inglés: *socio-educational interaction, vulnerable children, critical-communicative research, Basque Autonomous Community*



Introducción

En este trabajo se recoge, de forma sintética, tanto el proceso como los resultados más relevantes de la investigación titulada, "Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y la educación social que intervienen con la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca"¹ (en adelante CAV). Partiendo desde el paradigma socio-crítico de investigación, reparamos en aspectos relacionados con el estado de la cuestión en la literatura científica, el proceso de investigación y los resultados más relevantes de la misma. Nuestro objeto de estudio se sustenta en el interés por indagar qué ocurre cuando profesionales del mundo de lo escolar y del mundo de lo socioeducativo constituyen espacios donde reflexionar conjuntamente sobre su acción profesional y el modelo que desarrolla su práctica orientada siempre hacia la mejora de la infancia en riesgo y desprotección.

Marco teórico y objeto de estudio

Contexto de la investigación

El tipo de convocatoria de la que se deriva esta comunicación (Universidad-Sociedad, 2011, UPV/EHU) tiene como finalidad la de facilitar la dedicación de grupos de investigación básica o aplicada a la transferencia de conocimientos a la sociedad, así como favorecer la interacción entre los grupos de investigación universitarios para afrontar multidisciplinariamente y en equipos de mayor masa crítica la transferencia de conocimiento al entorno socioeconómico. Este ha sido nuestro interés central en el enfoque de la investigación, la contribución social de la misma a la mejora del marco y la realidad social en la que se inserta. En este sentido, somos continuadoras de una línea de investigación circunscrita al conocimiento científico sobre los profesionales del campo de la educación social en el ámbito de la infancia en riesgo y desprotección². Nuestro interés se centra ahora en el análisis y la construcción de conocimiento sobre la acción profesional en los espacios en que diferentes profesionales comparten acción profesional entre diferentes perfiles y contextos, el mundo escolar y el mundo social y socioeducativo.

Para tratar este objeto de estudio mantenemos un elemento que consideramos inherente al paradigma comunicativo-crítico de la investigación, cual es la participación directa de los

¹ Se enmarca en el proyecto de investigación titulado "Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca", financiado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, el Consorcio de Educación Compensatoria y Formación Ocupacional de Gipuzkoa, y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras sociales del País Vasco, dentro de la convocatoria de Universidad-Sociedad 2011 de la UPV/EHU

² Grupo Haurbabesa Lanbide: "Situación de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida en la CAPV" financiado por la UPV/EHU y realizado entre 2006-2009.



profesionales de la educación social en el propio equipo de investigación junto a las investigadoras de la universidad, así como la participación igualitaria y directa de los profesionales de la educación y los agentes educativos implicados.

Objeto de estudio y marco teórico

En investigaciones anteriores se ha constatado que en el campo de nuestro objeto de estudio existe diversidad de abordajes metodológicos y profesionales y de niveles de dependencia institucional, que inciden en el quehacer de los-as profesionales y en el tipo de relaciones que mantienen, tanto entre sí como con relación a los sujetos de su acción. Partiendo de esta línea de reflexión, la finalidad del proyecto ha sido la de analizar las percepciones que los diferentes profesionales socioeducativos que trabajan con la infancia en situación de desprotección tienen de las relaciones que se establecen entre ellos de cara a analizar el impacto que dichas percepciones tienen en los sujetos menores de edad (de 6 a 12 años) y sus familias. La intención última es la de avanzar en el conocimiento de aquellos elementos que refuerzan o que impiden una mirada positiva entre sí, para elaborar propuestas de acción que, por un lado, mejoren las relaciones entre los profesionales educativos desde una perspectiva colaborativa y, por otro lado, incidan en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales, así como en su formación inicial y continua.

El proceso de análisis de documentación se ha desarrollado de forma transversal a las fases del proyecto. La recogida de trabajos científicos sobre el estado de la cuestión en relación a la infancia en situación de desprotección, los profesionales de la educación y sus relaciones, fue la primera tarea a desarrollar. Se consultaron y analizaron numerosos textos de diferentes bases de datos³, llegando a concluir que la literatura científica dejaba lagunas importantes sobre las experiencias que se estaban desarrollando desde los mundos profesionales, lo que nos hizo acudir a revistas de tipo profesional y páginas web⁴ donde recogimos textos más adecuados al objeto de estudio. Esta temática tenía, por lo tanto, más interés en el mundo profesional que en el científico, lo que

³ Journal Citation Reports (JCR Social Sciences Edition en el año 2011) y la Web of Knowledge ; ERIC, CORDIS, Latindex, Dialnet y FRANCIS. Los documentos encontrados han sido 129. También se ha recogido información en la base de datos de Tesis Doctorales, TESEO. Además, se ha revisado la legislación internacional, estatal, autonómica y territorial y se ha analizado diferentes informes y planes que afectan al colectivo objeto de estudio.

⁴ En la búsqueda inicial fueron consultadas las diez revistas con mayor impacto en educación, cruzando las bases de datos de DICE con la base de datos de INRECS, siendo su resultado escaso, lo que hizo ampliar la búsqueda introduciendo los descriptores en Dialnet y Google académico, las revistas que tenían artículos sobre estas temáticas, la mayoría no eran de impacto. Webs de interés: www.eduso.org, www.ararteko.net, www.interxarxes.net, www.futureofchildren.org. Revistas: Educación Social, RES. Revista de Educación Social, Zerbitzuan



coincide con el análisis hecho por Arandia et al (2012) sobre la escasez de investigación en este campo y su impacto en la propia profesión.

Además, la producción científica en relación a la infancia en situación de desprotección sigue teniendo una visión psicologicista de la infancia, tanto en su análisis, como en las actuaciones que se llevan a cabo para orientar la intervención. Si orientamos nuestra mirada hacia la intervención con la infancia en situación de riesgo y/o desprotección, en la literatura científica observamos tres planteamientos teóricos generales: socio-crítico, ecológico-sistémico y terapéutico.

En la perspectiva socio-crítica se integran autores y autoras que proponen marcos teórico-prácticos que apuestan por el carácter dialógico de la sociedad actual, así como por el enfoque comunitario de la acción socioeducativa, proponiendo marcos teóricos que van más allá de la mera interpretación de la realidad y apuestan por transformarla a través de un cuestionamiento sobre lo que está detrás de las situaciones de desprotección y a desvelarlo para poder transformarla (Jonlonch, 2002).

En este sentido se ha constatado la necesidad de desarrollar espacios de intersección y relación colaborativa entre los profesionales (en este caso serían los del ámbito escolar y el ámbito social y socioeducativo) con sentido de trabajo en red, es decir, realmente participativo, colaborativo y coordinado de cara a orientar la acción con los menores hacia sus posibilidades de éxito y su inclusión social, con la consecuente mejora de la cohesión social además de mejorar la satisfacción laboral de los diferentes profesionales. Se trata de crear espacios de complementariedad y de construcción conjunta en la intervención social y educativa, el denominado trabajo en red (Castillo Trigo, 2008), que supere el trabajo de coordinación.

El trabajo en red va más allá del trabajo de coordinación (Funes, 2008). Dado el contexto de complejidad (numérica y cualitativa) que las situaciones objeto de atención presentan en el ámbito que nos ocupa, la coordinación resulta necesaria para orientar hacia la realización de tareas de gestión, de orden, de tareas "ejecutivas" de las acciones profesionales. El trabajo en red, sin embargo, va más allá de simples intercambios de información, coordinaciones sin marcos comunes de interpretación, repartos de tareas sin objetivos compartidos, intervenciones decididas por los profesionales de mayor rango o actuaciones sin tener en cuenta las voces de las personas implicadas.

El trabajo en red implica "la apuesta por un método –la conversación regular entre los profesionales– que permita ante todo encontrar una orientación en la situación a intervenir" (Almirall y Ubieta, 2008:16). Se entiende también como una relación entre los intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman, entre elementos "que sólo alcanzan su función y su fuerza justamente cuando están bien trabados entre sí" (Longás et al, 2008:143); las redes son sistemas abiertos y horizontales, y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas" (Rizo 2006, en Castillo Trigo, 2008:152).



Así pues, el principio de la participación directa e igualitaria de las personas es esencial para superar planteamientos y posicionamientos, tanto teóricos como prácticos, de corte asistencialista o tecnocrático. Para ello es fundamental proporcionar espacios de diálogo igualitario entre los profesionales que potencien la reflexión y la acción desde la igualdad de condiciones.

Ahora bien, es frecuente observar cómo, en la mayoría de los casos, la intersección entre los profesionales del ámbito educativo escolar y del ámbito socioeducativo y social, se proyecta desde la participación de otros agentes en el ámbito escolar dado el carácter central que ocupa en la actual organización social como espacio vital referencial para la infancia.

Metodología

La metodología desarrollada en esta investigación sigue el modelo comunicativo crítico ya que nos ofrece un buen marco de comprensión e interpretación del objeto de estudio al considerar a las personas como actores capaces de hacer interpretaciones reflexivas y crear conocimiento sobre la realidad social e implica la inclusión de las personas participantes en la propia investigación y en el avance de propuestas transformadoras de la realidad social.

Para concretar la participación contextual y de intersecciones en el trabajo de campo, se seleccionaron, tres barrios, uno en cada territorio histórico de la CAV según los siguientes criterios: que hubiera un centro escolar y unos servicios sociales de base de referencia para atender a un número significativo de menores en riesgo y/o desprotección; que en el centro escolar hubiera cierta trayectoria de colaboración con el sistema social y que en su proyecto educativo hubiera un enfoque comunitario. Estos fueron: Belaskoenea, situado en Irún (Gipuzkoa); Irala en Bilbao (Bizkaia); Sansomendi en Vitoria-Gazteiz (Araba). En los tres barrios, los centros educativos que analizamos, tomaron la decisión de ser una Comunidad de Aprendizaje. En los tres casos, el trabajo de campo se ha ceñido a la etapa de educación primaria.

Fases y procedimientos utilizados

Como estructura de apoyo y contraste respecto a los procedimientos y el proceso para la recogida, análisis, seguimiento y contraste de informaciones y resultados se constituyó un Consejo asesor⁵ constituido por profesionales y agentes de los ámbitos escolar y socioeducativo. El Consejo asesor es una organización de carácter comunicativo, cuya finalidad es aportar conocimiento a la

⁵ Constituido por: una profesional de la Asociación de Familiares Baikara; la responsable del área de Infancia y familia del Ararteko; la coordinadora del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Euskadi; el asesor de Berritzegune Nagusi, de educación de personas adultas y Comunidades de aprendizaje (en Alava); una investigadora del Instituto de Evaluación e Investigación del Gobierno Vasco (ISEI- IVEI), y la persona responsable en el Consorcio de Educación Compensatoria y Formación Ocupacional de Gipuzkoa.



investigación sobre los temas de interés de ésta, así como evaluar los resultados obtenidos para, si es preciso, modificarlos en función de las aportaciones que entre sus miembros se realicen.

La Metodología Comunicativa incorpora todo tipo de instrumentos de recogida de información con una orientación comunicativa, es decir, basada en el diálogo igualitario. En nuestro caso se concretaron en:

- a) Entrevistas en profundidad: se realizaron un total de 16 entrevistas en los contextos naturales de las personas entrevistadas. Las personas a entrevistar fueron seleccionadas según el criterio del buen conocimiento de la realidad en cada territorio. Fueron grabadas, transcritas y contrastadas y revisadas por las personas entrevistadas, antes de proceder a la categorización de las mismas. Previamente, se elaboró un guión en diferentes fases de desarrollo que fue revisado y contrastado por el Consejo asesor del proyecto. A partir del análisis de las entrevistas se pusieron en marcha los Grupos de Discusión Comunicativa.
- b) Grupos de discusión comunicativos. Se constituyeron 9 grupos en total en los que participaron 62 profesionales. Entre estos nueve grupos, tres estaban compuestos por profesionales de los centros escolares; tres por profesionales de los servicios sociales, y otros tres grupos fueron mixtos. Los grupos mixtos estuvieron constituidos y desarrollados con profesionales de los dos ámbitos el escolar y el social y se desarrollo uno en cada territorio (Araba, Bizkaia y en Gipuzkoa).

El grupo de discusión comunicativo, a diferencia de los grupos de discusión tradicionales, es un grupo natural que elabora una interpretación colectiva de la realidad a través de la comunicación entre iguales. En este caso, estaban formados, por profesionales socioeducativos que tenían como nexos el intervenir y participar en un caso/barrio/contexto tanto desde el ámbito escolar como desde el ámbito social, es decir en grupos que ya se conocían y compartían alguna actividad conjunta.

La finalidad fue la de construir una interpretación colectiva de su acción a partir de la imagen que cada uno de ellos tiene de los otros, sobre su percepción de la relación que mantienen entre ellos/as y los efectos que, a su entender, dicha relación tiene en el desarrollo de los menores.

La persona investigadora se integró en el grupo de discusión comunicativo, facilitando al grupo información sobre la finalidad de la investigación, los temas de interés, consensuando posteriormente el guión definitivo para el desarrollo de los grupos y reflexionando sobre el tema propuesto en una situación de interacción y comunicación propia, de forma que se pudieran establecer conclusiones consensuadas. En su desarrollo, en primer lugar se elaboró un primer borrador de guión que fue contrastado y revisado por el Consejo. A partir de la información recogida en estos grupos de discusión, en cada territorio se hizo una adaptación para el desarrollo del grupo de discusión mixto. Por tanto, se ha trabajado con dos tipos de guiones, el inicial para los grupos de discusión de cada uno de los ámbitos; y uno elaborado ad hoc, en cada territorio para los mixtos.



El sistema categorial utilizado fue emergente. A partir de una de las primeras entrevistas, como ya se ha indicado, se realizó una primera categorización. Desde ésta, se hizo un contraste con las bases teóricas del proyecto, desarrollando un segundo sistema categorial.

Una vez transcrito y categorizado el contenido, tanto de las entrevistas en profundidad como de los grupos de discusión se profundizó en el proceso continuo de análisis de la información. Este análisis nos permitió identificar las dimensiones exclusoras y transformadoras del objeto de estudio. A partir de ellas, podemos diseñar y desarrollar acciones que ayuden al cambio y la mejora tanto de las percepciones entre los profesionales como de los procesos participativos que han de orientar la acción profesional de los agentes socioeducativos implicados, así como formular recomendaciones para la formación.

Al final de todo el proceso de estudio, los resultados de la investigación fueron presentadas en una Jornada de difusión y contraste del conocimiento de carácter abierto y participativo.

Resultados

No hay mucha discusión en reconocer la necesidad de que todas las personas que trabajan profesionalmente desde lo educativo y lo social con la infancia en situación de desprotección, han de hacerlo de forma coordinada y en red. La investigación científica y las normativas y protocolos, así lo indican. Sin embargo, esta labor ¿cómo se hace? ¿cuándo se hace? ¿dónde se hace? ¿qué dificultades encontramos? ¿qué nos facilita el encuentro?. La comunicación recoge lo que investigadores e investigadoras y los diferentes profesionales de la educación –tanto desde el ámbito social como del escolar- que trabajan con la infancia en situación de desprotección en la CAV, han construido colaborativamente durante el trabajo de campo realizado y la jornada final de contraste de resultados.

Los espacios de intersección y la relación profesional en el ámbito de infancia en situación de desprotección

Una de las características importantes del trabajo socieducativo con la infancia en situación de desprotección en la CAV es, sin lugar a dudas, la diversidad. Diversidad a nivel tanto territorial como intraterritorial, y ello, a pesar de disponer de legislaciones y protocolos comunes.

Partiendo de ello, encontramos que son muchas las personas profesionales que intervienen desde distintos sistemas y contextos y que han de trabajar de forma coordinada para el bienestar del niño y la niña. Ello implica, la existencia de lo que hemos denominado “espacio de intersección”, entendidos como espacios de encuentro de los profesionales que trabajan con la infancia en situación de desprotección, con la finalidad común de lograr el bienestar y el éxito social y académico de estos niños y niñas.

Los resultados indican que la coordinación es más un deseo que una realidad, y mucho más, el trabajo en red. Las dificultades que se recogen son de diversa índole, pero se resalta la falta de tiempo, la



carga de trabajo, el aumento de la burocracia y la cantidad de personas que tiene que coordinarse. Sin embargo, una participante dice: “cuando no teníamos tanta burocracia y nos conocíamos, nos llamábamos y enseguida poníamos en marcha la solución al problema” (GDE, consultora).

La voz de esta profesional, pone en evidencia que la dificultad para trabajar en red, en un proyecto común dirigido a este sector de la infancia está en la propia base, en el conocimiento que tienen los profesionales unos de otros. Aunque observamos diferencias según contextos y territorios, este aspecto es una realidad en nuestra comunidad y llega, a veces, al desconocimiento total de la persona encargada del niño o la niña en el otro sistema.

En un segundo nivel de aproximación, no solo haría falta que las personas se conocieran, sino que se reconocieran. Para el reconocimiento del otro profesional, tiene mucha relevancia las percepciones que se tengan de los otros profesionales, de su trabajo, de su función, de lo que nos necesitamos para conseguir un trabajo educativo de calidad. Cuando hay poca relación, existe un desconocimiento de la tarea educativa y social de los otros profesionales que puede llevar también a no valorar suficientemente ese trabajo. Desde la escuela, no se diferencia bien el trabajo que hacen en los servicios sociales de base, la trabajadora social y el educador/a social. Piden una solución al problema que tienen en ese momento. La directora de uno de los centros dice en uno de los grupos de discusión mixtos: “Yo tengo al niño delante, y necesito dar una respuesta. No es un número, se llama tal, y está solo, tiene miedo y necesita a su madre. Yo no se si es una situación leve, moderada o grave... es fulanito. Entiendo que para los servicios sociales municipales o para la Diputación, es un expediente más... pero para mi no”. A esto, una educadora social de la Diputación, le dice: “para mi tampoco, reconozco que yo no le tengo delante y no pongo cara. Pero nos llegan situaciones muy difíciles que es difícil tomar decisiones, por ejemplo de separación del menor, porque afectan a la vida del menor para siempre. Nos encontramos con muchos dilemas éticos que son de difícil resolución” (GDMB). Este diálogo indica esa falta de comprensión del trabajo y de las dificultades que el otro profesional puede tener.

Es evidente que si no existe conocimiento de las personas profesionales y escaso reconocimiento de la labor de las otras, incluso la coordinación se convierte en una tarea compleja. Reconocida como necesaria por todo el colectivo profesional, se observan grandes dificultades para desarrollarla: la falta de estructuras que la posibiliten y la forma de entenderla. Para algunos, la coordinación es intercambiar información. Para otros, implica ponerse de acuerdo en cómo trabajar con una familia, puesto que “creo que no hacemos nada si solo les doy yo información y luego no hacemos nada” afirma una tutora (GDEB). El mismo planteamiento hace una educadora social, en relación con los servicios de infancia de la Diputación cuando afirma “nos piden información, pero luego no nos devuelven la que necesitaríamos para trabajar mejor con ese niño o niña” (GDEB). Como se ve, profesionales de ambos ámbitos consideran que, al menos la coordinación, exige intercambio de información, aunque hay acuerdo con que es un nivel básico, que no implica una auténtica coordinación. Con ello, nos aproximamos al último nivel de coordinación, que es el trabajo



colaborativo con un proyecto educativo común, trabajar en red. En los grupos de discusión se hace evidente que este nivel es complejo y difícil de conseguir con la actual estructura diferenciada y distante de los servicios sociales y educativos. Un educador dice “sería lo ideal, pero para ello hay que romper muchas barreras”. Y una consultora de un centro dice: “y necesitamos tiempo” (GDMB). No obstante a todo lo anterior, los profesionales buscan el encuentro de diferentes maneras, muchas de ellas informales y fuera de protocolos. El planteamiento abierto a la comunidad con la participación de familias y agentes educativos propio de las Comunidades de Aprendizaje, hace que los educadores/as sociales del ámbito municipal, sobre todo, tengan una presencia cotidiana en estos centros. Así, los temas relacionados con niños/as determinados, se tratan en el mismo contexto de forma informal, en general. También existen reuniones periódicas de coordinación con las trabajadoras sociales y coordinador/a de caso, entre los servicios sociales y los territoriales, aunque para los educadores son muy insuficientes, y en ocasiones, no están las personas que trabajan diariamente con los niños y las niñas. Para cuestiones de urgencia existen encuentros más amplios, pero de forma puntual. Así mismo, en algunos territorios se dan encuentros sectoriales y territoriales para trabajar de una forma global las situaciones, pero depende mucho de las voluntades políticas y del contexto social territorial. Aun así, todas estas iniciativas no llevan el objetivo de llevar a cabo un trabajo en red, por lo que es difícil que se llegue a él.

Reconociendo sus limitaciones y dificultades, tanto los profesionales del ámbito escolar como del social, creen que trabajan para la mejora de calidad de vida de los niños y las niñas, y en este sentido, tienen una percepción positiva. Cuando se preguntaba sobre “los otros profesionales” había matices diferentes en función de la relación que mantuvieran con ellos. Cuando la relación es diaria y muy frecuente, como sucede con las educadoras/es sociales de los servicios municipales que participan en las actuaciones educativas de éxito académico desarrolladas en los centros de CA, la percepción que se tenía de ellos es muy positiva: “Iker es de la escuela”, dice una profesora sobre el educador social. Sin embargo, cuando se habla de educadores y educadoras de servicios especializados territoriales, de coordinadores de caso de los servicios municipales, psicólogo etc, la percepción cambia, “vienen a pedirnos información y ya está” afirma una tutora (GDEB). Lo mismo se observa de la relación de los educadores/as sociales en relación a los otros profesionales dentro del sistema de protección a la infancia. Por otro lado, las trabajadoras sociales, desde un espacio de intermediación y coordinación, sienten que su trabajo es poco valorado y reconocido en general. Las personas profesionales de las que estamos tratando tienen culturas profesionales muy diferentes, y actúan desde espacios y sistemas muy diferentes, pero ¿qué ocurre cuando todos y todas encontramos ese espacio de diálogo que nos permite al menos conocernos?

El diálogo entre profesionales de la educación.

El estudio realizado ha posibilitado diferentes lugares de encuentro. Ello ha constituido un espacio de aprendizaje común de la cultura profesional y de las situaciones de la “otra” persona profesional. El diálogo ha facilitado que profesionales se conozcan y reconozcan. Un momento muy revelador ha



sido el desarrollado en las Jornadas finales del estudio, donde se difundían y contrastaban los resultados obtenidos. La limitación de espacio no permite desarrollar los diálogos, por lo que presentamos un resumen de los mismos.

Hay un acuerdo general en reconocer que existe un desconocimiento general del trabajo y condiciones que tienen los otros profesionales. La situación de los niños y de las niñas suele ser tan de “urgencia” y problemática que les cuesta ver los tiempos que necesitan los otros profesionales. Esta falta de conocimiento y reconocimiento, dificulta en gran medida el trabajo de todos y todas.

La escuela es un lugar importante de encuentro, donde los niños y las niñas están mucho tiempo; pero no es el único. Estos niños y niñas también participan en otros espacios y contextos comunitarios que es importante que la escuela los tenga en cuenta. Las Comunidades de aprendizaje se abren a la comunidad, y potencian que agentes educativos y sociales participen en ella, lo que es un elemento muy transformador y facilita las relaciones y las interacciones. Sin embargo, creen que es necesario que la escuela también participe de forma activa en y con la comunidad.

Se necesita avanzar en una coordinación real de las actuaciones educativas y sociales. Es un derecho que tiene la infancia, y un deber de la sociedad en su conjunto. Es necesario, pues, afianzar los lazos que ya existen entre los diferentes profesionales de todos los servicios y superar las dificultades que a día de hoy se tienen. Dificultades que reconocen no son solo organizativas o estructurales, sino que tienen que ver con su percepción de los otros profesionales y de la desconfianza que tienen hacia ellos y ellas. Una de las personas participantes dice “tengo que aprender a mirar de otra manera al otro”... “darme cuenta de que nos preocupa lo mismo, el niño o la niña”, “pedirles lo mismo que nos pedimos a nosotros”, “reconocer que también tienen dificultades”.

Y denunciar. Las soluciones y alternativas no dependen solo de los profesionales. Trabajar por los derechos de la infancia es una obligación que ha de asumir la sociedad en su conjunto. Las instituciones y el sistema también tienen su responsabilidad y en el diálogo entre profesionales, se plantea la necesidad de profundizar en el trabajo colaborativo y comunitario entre los dos sistemas (social y educativo), identificando claramente que actúan con un mismo colectivo y sirva para aunar esfuerzos y no los divida. Se dice: “sería interesante que desde las administraciones se favorezca proyectos educativos territoriales, y se de prioridad a la infancia en situación de desprotección”. A las instituciones se les pide “organizar, sistematizar e institucionalizar espacios y tiempos para la coordinación interna y entre instituciones”. El diálogo nos ayuda a construir conocimiento común que genera acciones educativas que favorecen el bienestar del niño o la niña y de sus familias. Bienestar que tiene impacto en los servicios sociales y en la escuela, en la medida que se mejora la convivencia y se consigue el éxito educativo de estos niños y niñas.

Este diálogo ha puesto en evidencia la necesidad de formación para poder trabajar de forma colaborativa, también en la formación inicial: es importante que tanto los maestros y maestras, como los educadores y educadoras sociales en formación conozcan los otros sistemas con los que



tienen que colaborar. La formación universitaria debería aportar, al menos de forma general, ese conocimiento.

Conclusiones

Ha quedado clara la complejidad del trabajo desarrollado por las personas profesionales, tanto del ámbito social como, que intervienen con niños y niñas en situación de desprotección,. Complejidad que no viene dada por la situación de estos niños y niñas y sus familias, sino por la propia estructura social. Ambos sistemas, el educativo y el social, mantienen sus propias dinámicas independientes unas de otras, cuando el colectivo es el mismo. La intervención social y educativa implica a numerosos profesionales diferentes, cada una con tareas concretas que tienen poca relación unas con otras. La vida de las familias y de los niños y niñas se hace difícil entre un entramado tan complejo, y los profesionales se encuentran con muchos dilemas morales y situaciones de difícil solución.

El diálogo entre profesionales de diferentes sistemas –en este caso educativo y social- ha facilitado la comprensión compartida de esta situación de complejidad. Se ha puesto en evidencia lo que nos une, el trabajar por el bienestar de la infancia en situación de desprotección y también se han reconocido las dificultades tanto internas como externas.

Comprensión y reconocimiento de los otros profesionales que ha conducido a tomar decisiones de cambio en la relación con ellos y ellas. La metodología comunicativa potencia un diálogo que tiene impacto en la vida de las personas, y en este caso, el participar en estos encuentros, conocerse, y reconocerse ha supuesto un paso importante para la coordinación.

Para el equipo investigador ha sido también un aprendizaje importante el hecho de trabajar con profesionales que conocen de primera mano la realidad de la infancia en situación de desprotección. Siendo investigadoras pero también docentes, no solo hemos podido construir conocimiento científico sobre este campo de intervención, sino que hemos aprendido de la relación con estos y estas profesionales, de su cultura y de la forma de intervenir –lejana, a veces, de lo que la academia dice- pudiendo ofrecer a nuestro alumnado otra forma de ver y comprender la realidad socioeducativa en la que van a trabajar en el futuro. Nos queda mucho por avanzar. Pero ahora están más claros algunos retos que tiene también la universidad, y más en concreto la formación de los maestros y maestras y los educadores y educadoras sociales.

Como conclusión final, podemos afirmar que aunque hay mucho por hacer, la experiencia desarrollada ha puesto en evidencia que trabajar de forma colaborativa, igualitaria y solidaria entre profesionales de diferentes campos aporta un conocimiento y supone un aprendizaje de calidad para todos los que están implicados. Y ello tiene, sin lugar a dudas, impacto en el desarrollo de sus profesiones.



Bibliografía

- ALMIRALL R. y UBIETO J.R. (2008): La participación de los actores en el trabajo en red: Ideas y conclusiones. III Forum Interxarxes, Diputació de Barcelona. En www.interxarxes.net (fecha de acceso: enero 2011)
- ARANDIA M. et al (2012): Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación*, 359, 505-529
- CASTILLO TRIGO R. (2009): El trabajo en red. Reflexiones desde una experiencia. *Zerbitzuan*, 46, 149-162 *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria = Revista De Servicios Sociales*,
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119464&orden=234067&info=link>;
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3119464.pdf>
- FUNES J. (2008): *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona. Grao
- JOLONCH, A. (2002). *Educació i infància en risc: Acció i reflexió en l'àmbit social* (1st ed.) Editorial Pòrtic.
- LONGÁS J. et al (2008): Escuela, educación y territorio. La organización en red local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 137-151
- UBIETO J.R. (2009): *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa



COMITÉS DEL CONGRESO

COMITÉ ACADÉMICO Y CIENTÍFICO

- Rocío Anguita Martínez (Universidad de Valladolid)
- José Juan Barba Martín (Universidad de Valladolid)
- José Luis Belver Domínguez (Universidad de Oviedo)
- Nieves Blanco García (Universidad de Málaga)
- Antonio Bolívar Botías (Universidad de Granada)
- Gloria Braga Blanco (Universidad de Oviedo)
- David Buckingham (Loughbourg University)
- Adelina Calvo Salvador (Universidad de Cantabria)
- José Miguel Correa Gorospe (Universidad del País Vasco – UPV/EHU)
- Enrique Javier Díez Gutiérrez (Universidad de León)
- Elia Fernández Díaz (Universidad de Cantabria)
- Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid)
- Aquilina Fueyo Gutiérrez (Universidad de Oviedo)
- Antonio García Correa (Universidad de Murcia)
- Marta García Lastra (Universidad de Cantabria)
- M^a Paz García Sanz (Universidad de Murcia)
- M^a Teresa González González (Universidad de Murcia)
- Alfonso Gutiérrez Martín (Universidad de Valladolid)
- Ignacio Haya Salmón (Universidad de Cantabria)
- María Joao (Universidad do Minho)
- Susana Lázaro Visa (Universidad de Cantabria)
- María Louzao Suárez (Universidad de Cantabria)
- Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia)
- Begoña Martínez Domínguez (Universidad del País Vasco UPV/EHU)
- Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada)
- Antonio Novoa (Universidad de Lisboa)
- José M. Osoro Sierra (Universidad de Cantabria)
- José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza)
- Carlos Rodríguez Hoyos (Universidad de Cantabria)
- Mar Rodríguez Romero (Universidade de A Coruña)
- Susana Rojas Pernia (Universidad de Cantabria)
- Ángel San Martín (Universitat de València)
- Teresa Susinos Rada (Universidad de Cantabria)
- Luis Torrego Egido (Universidad de Valladolid)



COMITÉ ORGANIZADOR

- Adelina Calvo Salvador
- Noelia Ceballos López
- Elia Fernández Díaz
- Antonio García Correa
- Marta García Lastra
- Ignacio Haya Salmón
- Susana Lázaro Visa
- María Louzao Suárez
- José M. Osoro Sierra
- Isabel Minerva Pérez Ortega
- Carlos Rodríguez Hoyos
- Susana Rojas Pernia
- Julia Ruiz López
- Ángela Saiz Linares
- Teresa Susinos Rada

Organiza



congresoAUFOP2014@gmail.com

Colabora



Apoya

Universidad de Cantabria,
*Vicerrectorado de Investigación y
Transferencia del Conocimiento*